

Patrícia
Rosa



Patrícia de Fátima
Olival da Rosa

Ortografia e desenvolvimento da
escrita

Um estudo sobre concepções e estratégias
utilizadas por professores e terapeutas da fala

Ortografia e desenvolvimento da escrita

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e
Perturbações da Linguagem na Criança

IPS

Janeiro 2011



Patrícia de Fátima
Olival da Rosa

**Ortografia e desenvolvimento da
escrita**

Um estudo sobre concepções e estratégias
utilizadas por professores e terapeutas da fala

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e
Perturbações da Linguagem na Criança

Janeiro 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, área de especialização em Educação e Ensino da Língua realizada sob a orientação científica da Professora Doutora
Fernanda Botelho.

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Setúbal, 31 de Janeiro de 2011

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

A orientadora,

Setúbal, 31 de Janeiro de 2011

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Doutora Fernanda Botelho, orientadora desta tese, pelo seu constante estímulo e apoio, bem como pelo conhecimento, rigor e entusiasmo transmitidos ao longo de todo o processo de investigação.

Ao grupo de peritos, Doutora Ana Castro, Doutora Ana Rodrigues, Doutora Dina Alves, Doutora Luísa Solla e Doutor Vítor Cruz, cuja formação e experiência reconhecida nas áreas de Educação e Didáctica do Português, Linguística Portuguesa, Educação Especial e Terapia da Fala possibilitaram a validação do questionário aplicado neste estudo.

Aos directores dos agrupamentos de escola, coordenadores de escola e coordenadores do Grupo 910 (Educação Especial) que constituíram um factor determinante para a realização deste estudo, autorizando e colaborando no processo de aplicação do instrumento de recolha de dados.

O meu sincero agradecimento a todos os professores e terapeutas da fala, que participaram neste estudo, pelo tempo disponibilizado e, sobretudo, pelos contributos fornecidos para a presente investigação.

Um agradecimento especial à amiga Sandra Rosa que, sempre prontamente, me auxiliou em momentos fundamentais, como a inserção dos dados recolhidos no *SPSS*. Também à amiga Sílvia Damião e ao Tiago Paraíso pelos conhecimentos e apoio dados no tratamento estatístico dos dados. À colega Joana O'Brien pela preciosa ajuda dada na elaboração do *Abstract* deste trabalho.

Agradeço também a todos os alunos (com e sem patologias associadas), com quem tenho vindo a trabalhar ao longo da minha carreira docente, que me permitiram sentir de perto as dificuldades experienciadas na aquisição e desenvolvimento da escrita. É a eles que dedico este trabalho.

Por último, mas não menos importante, agradeço o apoio incondicional de todos aqueles (família, amigos e colegas) que foram capazes de compreender a minha ausência nesta fase de grande dedicação ao trabalho aqui apresentado. Um reconhecimento muito especial para os meus pais e para o meu companheiro, por tudo.

RESUMO

ORTOGRAFIA E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR PROFESSORES

E TERAPEUTAS DA FALA

Patrícia de Fátima Olival da Rosa

PALAVRAS-CHAVE: escrita, erro na escrita, ortografia, concepções, estratégias.

Revestida de grande complexidade, a temática da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita tem vindo a colocar constantes desafios no campo da investigação educacional e clínica. No âmbito dos problemas de escrita, as dificuldades no desempenho ortográfico merecem uma atenção especial, na medida em que assumem grande incidência nas produções escritas de alunos, com e sem patologias associadas, sendo um problema transversal aos diferentes ciclos de ensino. Concomitantemente, o apoio especializado a crianças com dificuldades de escrita tem vindo a apresentar uma redução drástica, assistindo-se a uma necessidade urgente de se repensarem as práticas desenvolvidas no contexto desta problemática.

Nesta sequência, o trabalho de investigação que aqui apresentamos tem como objectivo primordial analisar as concepções e as estratégias implementadas por professores e terapeutas da fala relativamente ao erro na escrita. Pretende-se, ainda, verificar pontos de convergência e divergência nas práticas dos diferentes profissionais na prossecução de uma meta comum: o desenvolvimento da escrita, em geral, e o aperfeiçoamento da dimensão ortográfica, em particular.

Para o efeito, realizámos um estudo descritivo e comparativo, tendo-se considerado três grupos amostrais: de professores do 1º Ciclo, de professores de Educação Especial e de terapeutas da fala, perfazendo um total de 150 inquiridos que respondeu a um questionário previamente construído e validado para este estudo.

Foram formuladas três hipóteses de investigação (H_1 : As concepções face ao erro na escrita são significativamente diferentes nos três grupos profissionais; H_2 : Há diferenças significativas no tipo de *feedback* fornecido pelos diferentes grupos profissionais na correcção dos trabalhos escritos; H_3 : Os diferentes grupos profissionais apresentam diferenças significativas quanto às estratégias consideradas promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita) cuja verificação foi complementada com a análise dos dados que perseguiam as nossas questões de estudo.

Os resultados obtidos confirmaram parcialmente as nossas hipóteses de investigação, tendo-se concluído que existem pontos de convergência na forma como os diferentes profissionais perspectivam o erro e nas estratégias que estes privilegiam no aperfeiçoamento da competência ortográfica. Observou-se ainda uma maior proximidade entre o grupo de professores de Educação Especial e o grupo de terapeutas da fala.

ABSTRACT

SPELLING AND WRITING DEVELOPMENT

A STUDY ON CONCEPTIONS AND STRATEGIES USED BY TEACHERS

AND SPEECH THERAPISTS

Patrícia de Fátima Olival da Rosa

KEY- WORDS: writing, writing mistake, spelling, concepts, strategies.

Immersed in great complexity, the subject of written language acquisition and development has been placing permanent challenges in the fields of clinical and educational research. Concerning the writing problems, the difficulties in spelling performance require special attention, due to their recurrence in the students' written productions, with or without associated pathologies, it being a common problem in the different study levels. Moreover, the specialized support teaching available to children with writing impairment has been drastically reduced, leading to the urgent need in rethinking the practices in this particular matter.

Therefore, the investigation hereby presented aims primarily to analyze both the conceptions and the strategies implemented by teachers and speech therapists in their approach to the mistake in writing. Furthermore, we aim to establish the common points, as well as the diverging ones, in the work practice of the different professionals towards the same goal: the writing development, in general, and the spelling improvement, in particular.

To this effect, we have conducted a descriptive and comparative study based on three different sample groups: one group composed of primary school teachers, another composed of special education needs teachers and lastly another group of speech therapists, summing a total of 150 inquired professionals who answered a questionnaire created and validated specifically for this research.

There were three hypothesis to investigate (H_1 : The conceptions towards the mistake in writing are significantly different between the three sample groups; H_2 : There are significant differences in the feedback given by each of the three groups as regards the correction of the written works; H_3 : The different sample groups show significant differences towards which strategies can promote the spelling development) for which the testing procedure was complemented with the data analysis that pursued our research questions.

The results we obtained partially confirm our investigation hypothesis, thus concluding that there are convergence points in the way the different sample groups perceive the mistake and also in the strategies which they favor to perfect the spelling performance. We also observed a closer convergence between the special education needs teachers and the speech therapists.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA	4
1. APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....	5
1.1. PROCESSOS ENVOLVIDOS NA ESCRITA	7
2. A PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	9
3. A AVALIAÇÃO DA ESCRITA	11
4. DIMENSÃO ORTOGRÁFICA DA ESCRITA.....	13
4.1. COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA.....	13
4.2. PROCESSAMENTO ORTOGRÁFICO.....	14
4.3. COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA E COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	16
4.4. ESTUDOS SOBRE ORTOGRAFIA.....	19
CAPÍTULO II: O ERRO NA ESCRITA	22
1. CONCEPÇÕES DE ERRO NA ESCRITA.....	23
2. TIPOLOGIAS DE ERROS.....	27
3. CAUSAS E ORIGENS DOS ERROS.....	35
4. TRATAMENTO DO ERRO.....	37
4.1. O PAPEL DO PROFESSOR E O PAPEL DO TERAPEUTA DA FALA.....	37
4.2. <i>FEEDBACK</i> NA CORRECÇÃO DOS TRABALHOS ESCRITOS.....	40
4.3. ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: DIMENSÃO ORTOGRÁFICA....	41
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	45
CAPÍTULO III: CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO	46
1. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE ESTUDO.....	47
2. OBJECTIVOS DO ESTUDO.....	49
3. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO.....	50
4. METODOLOGIA.....	50
5. AMOSTRA.....	51
5.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	53
5.1.1. GRUPO PROFISSIONAL.....	53
5.1.2. GÉNERO.....	54
5.1.3. IDADE.....	56

5.1.4. FORMAÇÃO ACADÉMICA.....	57
5.1.5 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	58
6. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	58
6.1. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	59
6.2. VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	61
6.3. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	63
6.4. TRATAMENTO DOS DADOS.....	64
PARTE III- ANÁLISE DE RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	66
CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E CONCLUSÕES.....	67
1. ANÁLISE DOS DADOS.....	68
1.1. CONCEPÇÕES FACE AO ERRO NA ESCRITA.....	68
1.2. TIPOLOGIA DE ERROS.....	70
1.3. CAUSAS E ORIGENS DOS ERROS.....	76
1.4. <i>FEEDBACK</i> NA CORRECÇÃO DOS TRABALHOS ESCRITOS.....	82
1.5. ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO ORTOGRÁFICA...	87
1.6. DIFICULDADES NA ESCRITA: AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO.....	94
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
3. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	119
BIBLIOGRAFIA.....	129
ANEXOS.....	135
ANEXO I: QUESTIONÁRIO (1ª VERSÃO)	i
ANEXO II: CONVITE AOS PERITOS.....	x
ANEXO III: VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO.....	xii
ANEXO IV: RESULTADOS DA OPINIÃO DOS PERITOS.....	xxiv
ANEXO V: QUESTIONÁRIO (VERSÃO FINAL)	xxvi
ANEXO VI: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A ADMINISTRAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	xxxv
ANEXO VII: ANÁLISE DESCRITIVA E INFERENCIAL.....	xxxvii
ANEXO VIII: CRONOGRAMA DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO.....	liii

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis, princípios e critérios implicados no domínio ortográfico.....	18
Figura 2 – Tratamento do erro.....	38

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Escala de classificação de línguas europeias de acordo com a regularidade fonética.....	6
Quadro 2 – De la pénalisation de la faute à la utilisation de l’erreur.....	26
Quadro 3 – Tipologia de erros (Cardoso, Costa & Pereira, 2002)	30
Quadro 4 – Macro e Microcategorias de erros ortográficos.....	32
Quadro 5 – Grupo A e B: População, questionários e amostra.....	52
Quadro 6 – Grupo C: População, questionários e amostra.....	53
Quadro 7 – Fases de construção do questionário.....	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função do grupo profissional.....	54
Gráfico 2 – Distribuição da amostra em função do género.....	54
Gráfico 3 – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função do género.....	55
Gráfico 4 – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função da idade.....	56
Gráfico 5 – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função da formação académica.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função da experiência profissional.....	58
Tabela 2 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 2: Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação)	69

Tabela 3 – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro dos diferentes grupos profissionais.....	70
Tabela 4 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 3: Indique-nos a frequência com que verifica a ocorrência dos seguintes tipos de erro na escrita (assinale apenas uma das opções para cada tipo de erro)	71
Tabela 5 – Outros tipos de erros e sua gravidade (Professores do 1º Ciclo)	72
Tabela 6 – Outros tipos de erros e sua gravidade (Professores de Educação Especial) ...	74
Tabela 7 – Outros tipos de erros e sua gravidade (Terapeutas da Fala)	75
Tabela 8 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 4: Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação)	77
Tabela 9 – Outras causas e origens do erro e sua frequência (Professores do 1º Ciclo).....	78
Tabela 10 – Outras causas e origens do erro e sua frequência (Professores de Educação Especial)	80
Tabela 11 – Outras causas e origens do erro e sua frequência (Terapeutas da Fala)	81
Tabela 12 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 5: Indique-nos o tipo de <i>feedback</i> que fornece aos alunos na correcção dos trabalhos escritos (assinale apenas uma das opções para cada tipo de <i>feedback</i>)	83
Tabela 13 – Outros tipos de <i>feedback</i> considerados eficazes (Professores do 1º Ciclo)	84
Tabela 14 – Outros tipos de <i>feedback</i> considerados eficazes (Professores de Educação Especial)	85
Tabela 15 – Outros tipos de <i>feedback</i> considerados eficazes (Terapeutas da Fala)	86
Tabela 16 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 6: Indique-nos a frequência com que implementa as actividades que a seguir se apresentam (assinale apenas uma das opções para cada actividade)	87

Tabela 17 – Outras actividades habitualmente implementadas (Professores do 1º Ciclo)...	88
Tabela 18 – Outras actividades habitualmente implementadas (Professores de Educação Especial)	90
Tabela 19 – Outras actividades habitualmente implementadas (Terapeutas da Fala)	91
Tabela 20 – Médias das respostas à questão 3 da Secção 6: Concentre-se, de novo, nas mesmas actividades e assinale o grau de eficácia que lhes atribui na sua prática (assinale apenas uma das opções para cada actividade)	92
Tabela 21 – Actividades consideradas mais eficazes no aperfeiçoamento da competência ortográfica.....	93
Tabela 22 – Preocupações sentidas na avaliação das dificuldades de escrita (Professores do 1º Ciclo)	94
Tabela 23 – Preocupações sentidas na avaliação das dificuldades de escrita (Professores de Educação Especial)	96
Tabela 24 – Preocupações sentidas na avaliação das dificuldades de escrita (Terapeutas da Fala)	97
Tabela 25 – Questões fundamentais na intervenção nas dificuldades de escrita (Professores do 1º Ciclo)	99
Tabela 26 – Questões fundamentais na intervenção nas dificuldades de escrita (Professores de Educação Especial)	101
Tabela 27 – Questões fundamentais na intervenção nas dificuldades de escrita (Terapeutas da Fala)	102

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que aqui se apresenta surgiu no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, dinamizado pela Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, em parceria com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Tendo como ponto de partida a identificação de uma área de problematização – as dificuldades de escrita – pretende-se que este trabalho seja um contributo para todos os que se interessam por aperfeiçoar as práticas desenvolvidas nesta área, estando dirigido, particularmente, a professores e terapeutas da fala que se constituem parceiros nos caminhos para o desenvolvimento da escrita.

A escolha do tema prendeu-se com o facto de termos vindo a verificar, no decurso da nossa carreira docente, que as dificuldades que muitos alunos experienciam na dimensão ortográfica da escrita se apresentam como um quadro problemático, transversal e generalizado aos diferentes ciclos de ensino, patente em alunos com e sem diagnóstico clínico de patologias associadas. A selecção do tema envolveu, igualmente, uma reflexão crítica, associada à pertinência da análise das concepções e das estratégias implementadas por professores e terapeutas da fala relativamente ao erro na escrita, tendo sido fomentada pelos conhecimentos adquiridos no âmbito deste mestrado.

Constatámos que muitos dos trabalhos de investigação realizados nas últimas décadas, no contexto da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, centram a sua atenção nos alunos e na forma como estes aprendem a escrever. Efectivamente, no que respeita à aprendizagem da ortografia, encontramos resultados relativamente à prevalência, tipo e evolução de erros ao longo dos ciclos, bem como propostas de intervenção pedagógica. Esta situação evidencia, na nossa opinião, um nicho na investigação no campo das dificuldades de escrita, nomeadamente no que respeita às concepções e às estratégias implementadas por professores e terapeutas da fala, que carece de investimento e para o qual nos propomos contribuir com o presente estudo.

Advogamos, à semelhança de vários autores (Graves, 1996; Citolier & Sanz, 1997; Mateus, 2002; Fonseca, 2004; Barbeiro, 2007), que as dificuldades de escrita, comprometem o sucesso pessoal, social, académico e profissional dos alunos que as experienciam, e

corroboramos a opinião de Fonseca (1998, citado por Azevedo, 2000, p. 13) que chama a atenção para o papel fundamental e a responsabilidade que a escola tem no desenvolvimento da expressão escrita do aluno, “dado que a importância desta foi e continua a ser enorme na sociedade dos nossos dias, apesar da concorrência do mundo audiovisual”.

Advogamos, ainda, que o contexto escola, não obstante o facto da reconhecida escassez de técnicos e professores especializados, do elevado número de alunos por turma e da falta de condições materiais, se afigura como meio privilegiado e potenciador da criação e rentabilização de equipas multidisciplinares e redes de apoio, alicerçadas numa articulação efectiva entre técnicos e professores, bem como no estabelecimento de intervenções mais ajustadas e fundamentadas.

Por conseguinte, propomo-nos neste trabalho de investigação analisar as concepções e as estratégias implementadas por professores e terapeutas da fala face ao erro na escrita, procurando destacar os pontos de convergência e/ou divergência nas práticas desenvolvidas por estes profissionais no aperfeiçoamento da competência ortográfica. Adicionalmente, é nosso propósito analisar as preocupações sentidas e as questões consideradas fundamentais no âmbito da avaliação e da intervenção nas dificuldades de escrita.

O presente trabalho de investigação estrutura-se em três partes distintas. Na primeira parte, debruçamo-nos sobre o enquadramento teórico, procurando abordar, em síntese, o quadro conceptual subjacente ao campo temático por nós definido. Numa segunda parte, procedemos à abordagem empírica, traduzindo-se na apresentação dos procedimentos adoptados na concepção e implementação do estudo realizado. Na terceira e última parte, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos. Imbuídas pelas ideias finais mas não finalizantes que este projecto de investigação nos ofereceu, referimo-nos, ainda na última parte, às limitações sentidas e sugerimos linhas de orientação para investigações futuras.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Parte I: Enquadramento Teórico

Capítulo I: Aprendizagem e desenvolvimento da escrita

1. Aprendizagem da linguagem escrita

As investigações sobre a aprendizagem da linguagem escrita agrupam-se, de um modo geral, em dois domínios: as investigações sobre as crianças e as investigações sobre o processo de ler e escrever. As primeiras centram a sua atenção nas competências de cariz perceptivo e motor (percepção, coordenação visuo-motora, esquema corporal e lateralidade) consideradas impeditivas desta aprendizagem, tendo demonstrado que os bons e os maus leitores não se diferenciam por estas competências. As segundas, alicerçadas nas pesquisas no âmbito da Psicologia Cognitiva, mostraram evidências de que a leitura é uma actividade complexa que envolve competências linguísticas e cognitivas, sendo influenciada pela conjugação de três variáveis distintas: o desenvolvimento linguístico (nível vocabular, morfosintáctico, competências metalinguísticas), os conhecimentos prévios (conceptualizações sobre as funções e formulação de hipóteses sobre o funcionamento da escrita) e a motivação para ler (construção de um projecto de leitor) (Viana, 2006).

Segundo esta autora, as investigações realizadas fizeram emergir factores de ordem linguística, com enfoque na importância de competências metalinguísticas, como a consciência fonológica¹ e a consciência fonémica, consideradas fortes preditores da aprendizagem da linguagem escrita (2006).

Freitas, Alves e Costa (2007) referem que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita evidenciadas pelas crianças estão muitas vezes relacionadas com uma fraca *performance* em tarefas que convocam a consciência fonológica. Por este motivo, o trabalho neste âmbito deve realizar-se desde cedo, de molde a prevenir o insucesso na leitura e na escrita e a potenciar o sucesso escolar.

Por seu turno, Silva (2007) advoga que a aprendizagem da escrita e a natureza dos erros, em que as crianças incorrem durante a sua aquisição, são influenciadas pelas características particulares de cada sistema de escrita.

¹ Segundo Freitas, Alves e Costa (2007) a consciência fonológica refere-se à capacidade de identificação e manipulação explícita das unidades do oral, podendo ser subdividida em três tipos: consciência silábica, intrassilábica e fonémica ou segmental.

Nesta linha de pensamento, Viana (2006, p.1) salienta que muita da investigação realizada actualmente no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita dedica-se ao estudo das interacções entre as competências que as crianças possuem e “as exigências colocadas pelos processos de leitura e de escrita, exigências que, sabe-se já, são diferenciadas segundo a maior ou menor transparência da língua de alfabetização”.

A este propósito, autores como Citoler e Sanz (1997) referem que a compreensão da estrutura fonológica não é fácil, existindo sistemas alfabéticos mais exigentes do que outros. Acrescentam ainda que, consoante as regras de correspondência entre fonemas (unidades mínimas de som) e grafemas (representação gráfica dos fonemas), se consideram fonologicamente transparentes ou superficiais as línguas regulares, nas quais se assiste a uma correspondência unívoca e constante entre fonema-grafema e vice-versa (ex.: Finlandês e Servo-croata). Por seu turno, nas línguas fonologicamente opacas ou profundas esta correspondência não é regular, existindo fonemas que se podem representar por dois ou mais grafemas (ex.: Inglês e o Francês).

Parafraseando Barbeiro (2007), no quadro de classificação das línguas europeias² tendo em conta o grau decrescente de transparência, apesar de não ocupar o primeiro lugar, o sistema alfabético do Português (em terceiro lugar) apresenta-se dotado de complexidade. Para além de não existir univocidade na correspondência entre fonemas e grafemas, alguns fonemas são representados por dois grafemas (ex.: lh, rr, qu...), alguns grafemas não são realizados foneticamente (ex.: h, c como em acção...), exigindo ainda o recurso a sinais auxiliares de escrita para especificar o valor das letras (ex.: acentos, cedilha...). Outra classificação é-nos apresentada por Citoler e Sanz (1997):

Quadro 1 – Escala de classificação de línguas europeias de acordo com a regularidade fonética.

Muito Regular	5	Finlandês
	4	Espanhol, Italiano, Português, Húngaro, Esloveno
	3	Alemão, Holandês, Sueco, Norueguês, Islandês, Grego
	2	Dinamarquês, Francês
Irregular	1	Inglês

(Citoler & Sanz, 1997)

² Tendo em conta o grau decrescente de transparência, Seymour (1997, citado por Barbeiro, 2007) propõe a seguinte escala de classificação para sistemas ortográficos de língua europeias: 1- Finlandês, Italiano e Espanhol; 2- Grego, Alemão; 3- Português, Holandês; 4- Islandês, Norueguês; 5- Sueco; 6- Francês, Dinamarquês; 7- Inglês.

Ainda com referência a Barbeiro (2007), importa atentar ao facto de que o leque de possibilidades na correspondência entre os sons da língua e a sua representação gráfica alarga-se se tivermos em consideração a variação linguística (variantes dialectais ou diatópicas, sociolectais ou diastráticas, ideolectais, discursivas ou diafásicas) do Português padrão.

Parafraseando Curto, Morillo e Teixedò (2000), as crianças aprendem a falar espontaneamente por mera imersão num universo oral, familiar, e esta aquisição, porque programada geneticamente, não requer nenhum método especial de ensino, com excepção dos casos em que se observam problemas auditivos ou físicos. Todavia, o mesmo não acontece com a linguagem escrita. A aprendizagem da língua escrita requer um ensino intencional e explícito. Estes autores salientam, ainda, que escrever é uma tarefa cognitiva muito complexa, sendo necessário considerar, em simultâneo, vários aspectos que a memória de trabalho pode facilmente bloquear. É sobre estes aspectos que nos ocuparemos no ponto que se segue.

1.1. Processos envolvidos na escrita

Segundo Cruz (1999), a linguagem escrita respeita determinadas características como a forma (fonologia/grafonologia, morfologia e sintaxe), conteúdo (semântica) e função (pragmática), podendo as dificuldades apresentadas pelos alunos estar relacionadas com as mesmas.

Assumindo-se como suporte essencial às aprendizagens escolares e considerando-se indiscutível o seu pendor social, o domínio da linguagem escrita permite ao indivíduo aceder à compreensão e interpretação de textos, bem como a capacidade para se expressar por escrito. Neste processo, devem desenvolver-se simultaneamente o reconhecimento e a produção de palavras (descodificação leitora e codificação escrita) e a compreensão e produção de textos (compreensão leitora e composição escrita) (Cruz, 1999).

No que concerne às actividades de escrita, este autor enfatiza que as operações cognitivas envolvidas resultam da integração hierárquica de diferentes níveis da linguagem: a) intenção; b) formulação de ideias com recurso à linguagem interna, apelando à rememoração das unidades de significação que se deseja expressar; c) chamada das palavras à consciência (factor semântico); d) colocação das palavras segundo regras gramaticais (factor sintáctico); e) codificação com apelo à sequência das unidades

linguísticas (relação entre o todo e as partes); f) mobilização dos símbolos gráficos equivalentes aos símbolos fonéticos (conversão fonema-grafema); g) chamadas dos padrões motores (conversão visuo-táctilo-quinestésica); h) praxia manual e escrita propriamente dita. Estas operações cognitivas implicam, por sua vez, a activação de quatro grandes módulos:

- Composição: relaciona-se com a memória a longo termo de regras de correspondência fonema-grafema, de gramática, de sintaxe (entre outras) e consubstancia-se na organização de frases, na hierarquia de ideias e na atenção aos aspectos formais da escrita;
- Sintaxe: traduz-se no respeito de regras e estruturas gramaticais (o tipo de orações, a ordem de palavras nas frases, as regras de concordância, a adequada pontuação, a utilização de palavras funcionais);
- Léxico: prende-se com a escolha da palavra para a representação do significado que se quer expressar. Relaciona-se igualmente com as vias directas ou indirectas de acesso ao léxico que serão explanadas posteriormente;
- Motricidade: corresponde à tradução da correspondência fonema-grafema em movimentos manuais que, em termos de memória a curto prazo, fornecem informações da forma, direcção, sequência e tamanho de letras.

Outros autores, como Barbeiro (2007), aludem a complexidade do processo de escrita, focando as suas diferentes dimensões (gráfica, ortográfica e compositiva) e destacam a activação e integração das competências que lhes estão subjacentes ao longo de todo o processo. Assim, a dimensão gráfica abarca as competências referentes ao aspecto material das letras e à sua distribuição na página. Na dimensão ortográfica são accionadas competências relativas à representação gráfica das unidades da linguagem oral. A competência compositiva envolve a geração do conteúdo, a decisão da sua integração e a sua articulação coesa e coerente com o que já se escreveu e o que se pretende escrever.

Baseando-se nos argumentos de Graves (1983, citado por Barbeiro, 2007, p.39), Barbeiro considera que se revela importante alcançar um bom nível ortográfico, que constitua a base do processo, na medida em que, uma vez atingido esse nível, o aluno poderá libertar-se dessa preocupação, canalizando a sua atenção para a dimensão compositiva, nomeadamente nos aspectos relativos ao conteúdo e à expressão.

Citando Curto, Morillo e Teixedò (2000, p.148), e ainda no que respeita à complexidade da escrita, afigura-se-nos pertinente concluir que “para escrever não basta –

nem é estritamente necessário – o domínio do sistema alfabético. Escrever é produzir textos. A escrita está vinculada aos significados que se pretendem transmitir com a linguagem escrita”. Por conseguinte, abordaremos de seguida, e de forma sucinta, os pressupostos que subjazem à produção de textos.

2. A produção de textos

Parafraseando Martins e Niza (1998), a produção escrita de textos assume-se como actividade cognitiva complexa, envolvendo inúmeros processos e tomadas de decisão. Este processo é canalizado para a elaboração mental de um pré-texto e para a codificação do texto no papel, acto que introduz reformulações e modificações das ideias iniciais.

Ainda segundo as mesmas autoras, a aprendizagem da escrita requer um ensino e um trabalho explícitos dos diversos passos do processo de produção escrita, cabendo ao professor a tarefa de conduzir os alunos na compreensão e na apropriação das múltiplas operações que a produção de textos envolve e que se consubstancia em quatro momentos distintos: preparação para a escrita, escrita, revisão e apresentação.

O momento da preparação para a escrita prende-se essencialmente com a escolha do tema sobre o qual se irá escrever (o que escrever), com a finalidade e os objectivos (para que se escreve), com os destinatários (para quem se escreve) e com os suportes da escrita (como se escreve).

Por seu turno, o momento da escrita do texto envolve operações variadas consubstanciadas em duas dimensões: a escrita do texto e o processo de codificação. A primeira dimensão exige estratégias pedagógicas que podem partir daquilo que a criança é capaz de dizer por escrito (as crianças são incentivadas a escrever como são capazes, ainda que de forma incipiente, e a evoluir de forma mais organizada nas suas produções) ou desenvolver-se a partir da elaboração de pré-textos que funcionam como suporte para a escrita de cada criança (em interacção com o professor, são construídos pré-guiões com a organização sequencial das ideias a transmitir). Quanto ao processo de codificação, as autoras que temos vindo a citar destacam que este “requer, em crianças em fases iniciais de aprendizagem, a resolução de múltiplos problemas: a orientação da escrita, a escolha das letras, o desenho das letras, a separação entre palavras, a utilização de letras maiúsculas e minúsculas, a translineação e a estrutura da frase” (Martins & Niza, 1998, p.142).

Na fase de revisão é feita a releitura para a avaliação e a correcção do texto. A tarefa de reler, avaliar e corrigir terá, na opinião das mesmas autoras, mais êxito se a produção textual estiver imbuída de uma função social como a publicação num jornal escolar, a afixação na sala de aula, o envio para correspondentes ou para outros destinatários reais. A correcção do texto pode revestir-se de diferentes procedimentos. Quando efectuada pelo professor, este deverá fornecer indicações concretas para a reescrita do texto, não devendo deixar passar muito tempo entre o momento da produção e da correcção, de modo a evitar que as dificuldades detectadas já tenham sido esquecidas. Em momentos de auto-correcção, torna-se importante que o professor forneça instrumentos (ex: textos já trabalhados, dicionários, listas de palavras) que auxiliem os alunos na identificação e correcção de erros já cometidos.

No processo de produção escrita, um último processo há ainda que considerar: a forma como o texto é apresentado (Martins & Niza, 1998). Nesta fase, o trabalho a desenvolver tem enfoque no suporte em que o texto é registado, sendo determinado pelas situações comunicativas e os destinatários (envolve questões como a legibilidade do texto, a organização espacial e o formato do suporte).

Ainda no que respeita à revisão, suportada na teoria de vários autores, Azevedo (2000) refere a distinção de subfases na etapa final de elaboração de um texto: *revising*, *editing* e *publishing*. Na primeira subfase, são trabalhados aspectos como a clareza e estilo, sendo que a revisão deve ser encorajada ao longo do processo de escrita, com base no debate e troca de ideias. Na segunda subfase, o texto é revisto a nível da ortografia, pontuação e morfossintaxe. Nesta fase, os alunos são confrontados com versões de textos, contendo falhas propositadas.

Autores como Santos (1994, citado por Azevedo, 2000), com vista a garantir que as actividades a desenvolver não incidam unicamente na superfície do texto, preferem utilizar o termo supervisão a revisão, incluindo nesta etapa a detecção de erros, a identificação da natureza dos mesmos e as estratégias de correcção a adoptar para o aperfeiçoamento da escrita.

Ao explicar a fase da revisão de textos, Azevedo (2000) reporta-se às considerações de outros autores como Squire e Bordeleau que enfatizam a necessidade de *feedback* e apoio ao aluno, com base em estratégias planificadas, sem as quais o aluno permanecerá num primeiro nível de correcção (de superfície), subutilizando as funções de tratamento de texto. Esta autora faz igualmente referência aos trabalhos de Fabre que advoga, no que se

refere ao uso didáctico dos rascunhos, a existência de quatro operações de revisão de um texto: operações de substituição, de adição, de supressão e de deslocamento, afirmando que estas não se reportam somente a “uma realização com erros a corrigir mas como um todo cujo sentido se procura e se aumenta” (1990, citado por Azevedo, 2000, p.101).

Neste sentido, considerando que é ao nível da revisão e da reescrita de textos que os processos de correcção da escrita ganham maior relevo, interessa-nos, no ponto seguinte, explicar os princípios que têm vindo a enformar diferentes perspectivas quanto à avaliação da escrita.

3. Avaliação da escrita

A avaliação da escrita assume um carácter essencial enquanto “meio fundamental de despistagem, de caracterização de eventuais défices, de delineação de propostas de intervenção e de monitorização dos respectivos resultados” (Albuquerque, 2005, p.121).

De acordo com Azevedo (2000), ao longo das últimas décadas, tem-se vindo a verificar uma tendência crescente para a prática de uma avaliação de cariz formativo e formador, que considera a autonomia e o papel activo do aluno na mesma. Nestes moldes, a avaliação é entendida numa lógica de monitorização da aprendizagem, exigindo a aplicação de registos estruturados.

No que concerne à produção escrita, e considerando os processos implicados que a mesma envolve, torna-se fundamental que o professor, numa perspectiva de trabalho colaborativo, auxilie o aluno durante as diferentes etapas da mesma, fornecendo-lhe respostas sucessivas e integradas, não se limitando a avaliar e a devolver os trabalhos escritos com comentários finais pouco construtivos (Azevedo, 2000).

É nesta linha de ideias que a mesma autora estabelece a diferenciação entre a perspectiva behaviorista (ênfase no produto) e a construtivista (ênfase no processo) da avaliação da escrita.

Na perspectiva dos behavioristas, a avaliação formativa tem como objectivo fornecer *feedback* ao professor e ao aluno quanto a unidades parcelares de ensino-aprendizagem. Os instrumentos de avaliação (testes objectivos) são elaborados com base em critérios individuais e o tratamento dos erros é efectuado através do recurso a exercícios de remediação e dizem respeito a aspectos cognitivos. A acção pedagógica, encarada *a posteriori*

e não interactivamente, é conduzida para a obtenção de resultados e o processo de avaliação encontra-se parcial e pontualmente concluído quando os alunos atingem os objectivos previstos, podendo, só assim, avançar para novos objectivos.

Na óptica construtivista, “defende-se que a recolha de informação deve incidir sobre os processos de aprendizagem. O professor deverá utilizar estratégias que lhe permitam funcionar como observador-animador para poder estar atento ao modo como os alunos resolvem os problemas, enquanto desempenham uma tarefa, registando comentários em voz alta, fazendo perguntas, dando pistas ou sugestões que os ajudem” (Azevedo, 2000, p.137). Assim, mais do que os testes objectivos, privilegia-se a utilização de outros instrumentos de registo como as grelhas de observação, listas de verificação e a avaliação formativa assume uma função reguladora e integrada nas actividades de ensino-aprendizagem. É ainda privilegiada uma avaliação contínua em que o erro é encarado como fonte de informação das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno.

Outros aspectos explanados por Azevedo (2000, p.140) realçam a importância da auto-avaliação, auto-regulação e auto-controlo no quadro da avaliação formativa. Com efeito, esta é entendida como “o elemento motor de todo o dispositivo da aprendizagem (...), a regulação é essencialmente da responsabilidade do aluno, de onde decorre a prioridade dada às noções de auto-avaliação, autocontrolo e auto-regulação”.

Ainda no quadro da avaliação formativa e formadora, Azevedo (2000) chama atenção para a necessidade das práticas pedagógicas se concentrarem mais no processo e nas estratégias que os alunos devem desenvolver para melhorar a sua escrita do que nos resultados alcançados. Destaca, ainda, a urgência de se conduzirem os alunos na reflexão sobre as incorrecções cometidas, bem como as estratégias e processos que usam para aprenderem, de molde a torná-los conscientes dos seus pontos fortes e fracos.

A capacidade de avaliar as suas produções e as produções dos seus pares, a socialização dos textos para selecção e análise conjuntamente, bem como o papel das discussões entre pares e o trabalho cooperativo, aportam, na opinião da autora referida, grandes benefícios no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Nesta linha de ideias, afigura-se-nos relevante referir o estudo realizado por Almeida, Guerreiro e Mata (1998) sobre o papel das interacções sociais na escrita de palavras orientadas por uma regra ortográfica e de palavras não orientadas por uma regra ortográfica. Estas autoras concluíram que o funcionamento interactivo assumiu-se como

importante meio de aprendizagem e domínio da escrita, tendo verificado ainda que as crianças do grupo amostral, para além de terem explicitado mais facilmente a escrita de palavras orientadas por uma regra ortográfica, também evoluíram na interiorização e aplicação da mesma.

Dos instrumentos considerados por Azevedo (2000) como facilitadores da tarefa de avaliação da expressão escrita por professores e alunos, salientamos a utilização de portefólios, nos quais os alunos guardam os trabalhos que são o testemunho do seu desempenho, das suas estratégias e das suas percepções. Assim, os portefólios de cada aluno são entendidos como estratégia de aprendizagem e de avaliação, e permitem, para além de guardar textos, guardar também rascunhos e observações feitas pelo professor. Com recurso a estes instrumentos, as diferentes produções - iniciais, intermédias e finais - oferecem uma visão mais rica e variada das capacidades e das evoluções de cada aluno, conduzindo-o numa nova perspectiva de reflexão e avaliação (formativa).

Em síntese, a avaliação formativa no ensino-aprendizagem da escrita, como já explanámos, privilegia o processo em detrimento do produto, condição que consideramos fulcral para o desenvolvimento integrado das diferentes dimensões e competências envolvidas no acto de escrever. Atentando ao âmbito do estudo que apresentaremos nas segunda e terceira partes deste trabalho, torna-se pertinente focar, no capítulo que se segue, os aspectos que consideramos mais relevantes da dimensão ortográfica da escrita.

4. Dimensão ortográfica da escrita

4.1. Competência ortográfica

Tendo como referência a perspectiva de vários autores (Carvalho, 1986; Morais & Teberosky, 1994; Perfetti, 1997; citados por Horta & Martins, 2004), para Horta e Martins, a ortografia pode ser definida como a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite por todos, que revela o seu carácter convencional, ditado pelo costume e etimologia das palavras, pelo uso e evolução histórica.

Nesta sequência, para Barbeiro (2007, p.33) a competência ortográfica consiste “na capacidade do sujeito de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema.

Todavia, tal princípio é actualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, factores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos”.

Na perspectiva de Morales Ardaya (2008, citado por Fernandes, 2008), escrever uma língua com correcção implica cinco aspectos distintos: 1) o uso das letras ou grafemas; 2) o uso de sinais auxiliares (marcas de acentuação e diacríticos); 3) a adequada silabação dos vocábulos; 4) a adequada separação das palavras no texto, por meio de espaços em branco; 5) o uso de sinais de pontuação. Por conseguinte, a competência ortográfica envolve várias subcompetências: 1) competência ortografémica ou ortografemática (domínio das normas que regem o uso dos grafemas ou letras, incluindo o emprego adequado de maiúsculas); 2) competência ortotónica (domínio das normas que regem os acentos gráficos); 3) competência ortossilábica (domínio das normas de silabação dos vocábulos para os dividir no final de uma linha ou para aplicar regras de acentuação gráfica).

Pereira e Azevedo (2005, p.44) advogam que “é necessário e útil sensibilizar os alunos para o funcionamento das regras ortográficas” e citam, com base em Richard Gentry citado por Beard, os diferentes estados considerados na aquisição da mesma: 1) pré-comunicativo (uso de símbolos do alfabeto para representar palavras); 2) semi-fonético (primeiras tentativas para usar o sistema alfabético); 3) fonético (a criança conhece todos os sons e letras, mas utiliza a grafia fonética); 4) transicional (a criança utiliza a grafia fonética e a convencional); 5) convencional (a base do conhecimento da ortografia está firmemente estabelecida).

Partindo destes pressupostos, consideremos de seguida as questões que se apresentam relevantes no que toca ao processamento ortográfico.

4.2. Processamento ortográfico

Barbeiro (2007) salienta que um nível deficiente no domínio da ortografia tende a reflectir-se na relação que o indivíduo estabelece com a escrita, ainda durante a escolaridade e para além dela. Neste sentido, torna-se crucial a todos os que intervêm no âmbito da aprendizagem da linguagem escrita conhecer os diferentes modelos de processamento ortográfico.

Neste sentido, Horta e Martins (2004) explicitam a existência de três campos teóricos distintos. Para alguns autores, como Seymour e Porpodos, a leitura e a escrita pressupõem

um modelo de reconhecimento ortográfico de dupla estratégia ou de duas vias (a via fonológica e a via lexical) que podem desenvolver-se em paralelo ou em interacção.

Para Ehri (1997, citado por Horta & Martins, 2004), o acesso à ortografia subentende a existência de três vias: 1) o acesso à representação em memória lexical (no caso da escrita de palavras familiares); 3) a criação de uma ortografia plausível, estendendo a pronúnciação e segmentando-a em unidades (no caso da escrita de palavras não familiares); 4) o acesso a uma palavra familiar, por referência a um padrão de pronúnciação semelhante contido na memória lexical (também para a escrita de palavras não familiares, mas por analogia).

Barbeiro (2007) aprofunda este pressuposto referindo que, tendo em conta as componentes consideradas pelo modelo da psicologia cognitiva, o sujeito pode recorrer ao conhecimento das regras de conversão de fonemas em grafemas a partir da forma ortográfica e por activação directa (designada via directa, lexical, visual ou ortográfica). Pode também fazê-lo, recorrendo à reconstrução da forma fonológica e à activação do significado que lhe está associado, no caso de sequências que constituam palavras (designada via indirecta ou fonológica).

Já Cruz (1999, p.176), ao explicar os quatro grandes módulos envolvidos no processamento da escrita, e referindo-se em particular ao módulo do léxico, assume igualmente duas vias possíveis de acesso às palavras: a via subléxica, fonológica ou indirecta e a via léxica, ortográfica, visual ou directa. Segundo este autor, “enquanto que a primeira, uma vez extraídas as unidades fonémicas, utiliza as regras de correspondência fonema-grafema para obter a palavra escrita, a segunda permite a extracção da palavra a partir de um armazém grafémico ou léxico ortográfico, onde estão armazenadas as representações ortográficas das palavras já processadas anteriormente, sendo, portanto, uma via muito rápida se as palavras estiveram disponíveis”. Em suma, a via subléxica, fonológica ou indirecta recorre a mecanismos de conversão ou regras de correspondência fonema-grafema, implicando a capacidade para analisar as palavras nas unidades orais que as compõem (capacidade de segmentação fonémica e conexão com os grafemas correspondentes). O mesmo autor adverte para o facto desta via não garantir a representação correcta de palavras irregulares, como as homófonas, conduzindo à necessidade de recorrer à via léxica, ortográfica, visual ou directa para a escrita das mesmas. Contudo, uma vez que não existe uma regra precisa de correspondência fonema-grafema, podem ainda ocorrer erros ortográficos.

Morais (1997, citado por Barbeiro, 2007, p.87) enfatiza dois aspectos que, no seguimento do resultado das investigações nesta área, estão na base da reformulação do modelo de dupla via: 1) o facto das “unidades ortográficas mais extensas do que a letra e o grafema poderem activar directamente unidades fonológicas também elas intermédias”; 2) a constatação de que “os três tipos de representação das palavras (ortográfica, fonológica e semântica) se encontram em interacção mútua”.

Uma terceira perspectiva é defendida por Bousquet, Cogis, Ducard, Mossonnet e Jaffré (1999, citados por Horta & Martins, 2004, p.214) que colocam a tónica no facto da grafia resultar da utilização de processos cognitivos, dependentes de representações sobre a escrita e a ortografia, pelo que o acto de “ortografar pressupõe a tomada de consciência da grafia e resulta de um processo metalinguístico, que se reflecte na capacidade de expressar verbalmente essas representações”.

Nesta linha de pensamentos, parece-nos importante, no ponto seguinte, atentar aos pressupostos subjacentes à competência ortográfica, verificando o lugar que esta competência específica ocupa no âmbito mais geral e alargado que é a competência linguística.

4.3. Competência ortográfica e competência linguística

Existem vários modelos que procuram descrever a evolução infantil no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e postulam que as crianças atravessam diferentes estádios no decurso do mesmo (Ehri, 1997; Fayol & Gombert, 2002; Frith, 1985; Gentry, 1982; Henderson & Beers, 1980; citados por Silva, 2007). Todos estes modelos pressupõem que o domínio da ortografia convencional requer uma evolução estratégica que permitirá à criança deixar de se apoiar exclusivamente nas propriedades fonológicas das palavras para começar a ter em consideração as regularidades ortográficas e morfossintáticas do sistema de escrita alvo.

Como referem Horta e Martins (2004), a linguagem escrita e, em particular, a ortografia, exigem uma aprendizagem formal, pelo que se torna relevante a compreensão dos processos inerentes a essa aprendizagem, de molde a concertarem-se estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento da escrita.

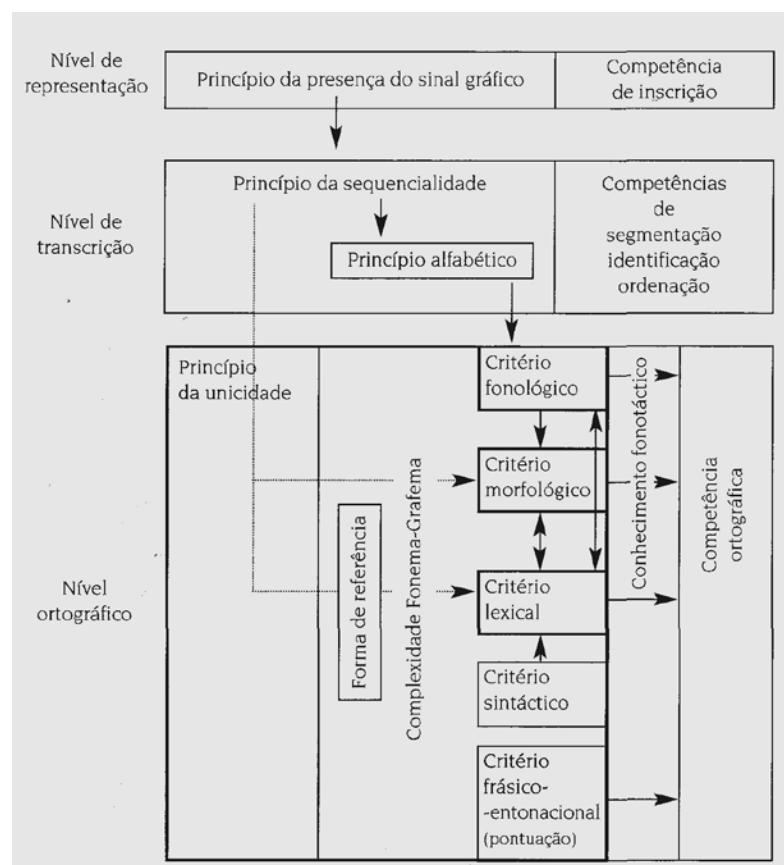
Com o intuito de compreender como a codificação da linguagem oral é realizada através dos sistemas de escrita e de que forma os diferentes sistemas influenciam a sua aprendizagem, Horta e Martins reportam-se ao estudo em que Downing (1973, citado por Horta & Martins, 2004) comparou os sistemas de escrita de catorze países. Neste estudo, verificou-se a existência de diferenças que influenciam a aprendizagem da linguagem escrita, podendo ser agrupadas em dois grandes domínios: 1) a forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem oral: comparativamente à codificação silábica (ex.: kana japonês), e à logográfica (ex.: mandarim), a codificação alfabética (ex.: português) apresenta-se mais exigente no que respeita às necessidades de abstracção e de análise reflexiva sobre a linguagem escrita; 2) a complexidade de regras que ligam a linguagem escrita à fala: a existência de sistemas transparentes (a um grafema corresponde apenas um fonema), sistemas opacos (a escrita não apresenta qualquer indicação da pronúncia) e intermédios (a correspondência fonema-grafema é irregular; um fonema pode ser representado por um ou mais grafemas).

Não obstante, como salientam Horta e Martins (2004), para além da análise fonológica, na escrita, importa atentar a outros aspectos da estrutura linguística como a morfologia, o léxico e a sintaxe. Com efeito, enfatizam ainda que, a par destes, existem outros aspectos da ortografia que a fonologia não dá conta (caso das homófonas).

Barbeiro (2007) apresenta um diagrama que sintetiza os níveis, princípios e critérios implicados no domínio ortográfico. Com efeito, consideramos esta síntese elucidativa da interacção existente entre a competência ortográfica e a competência linguística³ pelo que a reproduziremos de seguida.

³ Competência linguística: refere-se à capacidade de um falante usar a língua materna de acordo com as regras que presidem ao seu funcionamento.

Figura 1 – Níveis, princípios e critérios implicados no domínio ortográfico.



(Barbeiro, 2007, p.98)

Da análise da figura anterior, parece-nos pertinente concluir que a competência ortográfica é uma habilidade que decorre da interacção de diferentes critérios linguísticos e, por conseguinte, das diferentes competências linguísticas.

Efectivamente, e de acordo com Barbeiro (2007), entre os critérios mobilizados encontram-se os fonológicos que se referem aos contextos em que surgem os segmentos (ex.: a representação de *am* ou *an*) e integram aspectos relativos à posição acentual e à estrutura silábica. São igualmente mobilizados critérios morfológicos (ex.: a selecção do morfema *ou* para a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo dos verbos em *ar*) ou lexicais que desempenham um papel de relevo na competência ortográfica, uma vez que nos sistemas não completamente predizíveis por regras, como é o caso do português, é necessário, por vezes, associar a determinadas palavras o conhecimento da maneira como se escreve.

Apesar do conhecimento sintáctico não estar directamente implicado na competência ortográfica, exerce a sua influência em relação ao critério lexical (é ao nível do sintagma e

da frase que se desfazem ambiguidades quanto à categoria sintáctico-lexical a que pertence determinada palavra). Barbeiro (2007, p.99) refere ainda que “o processamento sintáctico ligado à leitura é frequentemente posto em evidência para desfazer a ambiguidade ortográfica: «*Gosto de livros. É gosto, eu gosto, não é o gosto*»”.

Quanto ao critério frásico-entoacional, o mesmo autor salienta que está ligado primordialmente à pontuação e à utilização de maiúscula e minúscula no início dos períodos, aspectos que surgem em evidência na escrita de um texto.

Em síntese, perante a complexidade da correspondência fonema-grafema, a que já aludimos anteriormente, a interacção e o processamento, em paralelo, dos diferentes critérios possibilita encontrar, de forma mais correcta, o caminho para a representação ortográfica da língua (ex.: se o conhecimento lexical estiver presente será mais fácil ao aluno seleccionar *s* ou *z* na escrita da palavra *casa*).

Interessa-nos, no ponto seguinte, dar conta de alguns estudos realizados no âmbito da aprendizagem da ortografia e dos contributos que os mesmos aportam ao desenvolvimento da competência ortográfica, em particular, e ao aperfeiçoamento da escrita, em geral.

4.4. Estudos sobre ortografia

“No domínio da aprendizagem da ortografia são escassos os estudos que abordam metodologias de treino e de intervenção, as quais podem, não só proporcionar pistas para estratégias de ensino, mas igualmente, desde que eficazes, fornecer indicadores sobre o processo de construção e mobilização de conhecimentos ortográficos.” (Silva, 2007, p.172)

Tendo como referência os trabalhos de Allal, Ruiller, Saad-Robert e Wermuller (1999, citados por Silva, 2007), Silva (2005, citado por Silva, 2007) comparou o impacto de dois programas de treino ortográfico em crianças do 2º ano com dificuldades na aquisição de regras ortográficas contextuais. Um dos programas incluía a descoberta de regras através da análise de palavras (grupo 1) e o outro pressupunha o ensino dessas regras às crianças (grupo 2). Os resultados demonstraram que o grupo 1 evoluiu significativamente mais no desempenho ortográfico do que o grupo 2.

Uma das razões apontadas para o sucesso do programa implementado com o grupo 1 relaciona-se com o facto de este incluir tarefas que induzem as crianças a actividades

metalinguísticas, condição que potencia a tomada de consciência das regras contextuais e a sua consolidação em contexto de escrita. Efectivamente, esta assumption é consistente com o postulado por Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet e Jaffré (1999, p.34, citados por Silva, 2007), ao afirmarem que “é necessário desenvolver uma actividade metalinguística explícita a fim de desencadear raciocínios sobre as formas ortográficas e uma análise mais reflectida sobre as escolhas na escrita”. Do mesmo modo, e na sequência das investigações de Allal, Rouiller, Saada-Robert e Wegmuller (1999, citados por Silva, 2007), os resultados do estudo levado a cabo por este autor sugerem a integração da aprendizagem da ortografia em situações funcionais de produção de texto nas fases iniciais da escolaridade.

Constatando a eficácia do estudo referido, Silva (2007) testou um programa orientado pelos mesmos princípios para o caso dos erros em sílabas complexas. Foram confrontados dois programas de treino ortográfico: um baseado em actividades de análise metalinguística (treino fonémico e reflexão metalinguística) e outro, mais tradicional, baseado em ensino explícito (ensino das relações grafo-fonéticas e exercitação com cópias de palavras). Os resultados obtidos permitiram confirmar que a evolução do desempenho ortográfico foi mais acentuada nas crianças submetidas ao treino fonémico e à reflexão metalinguística do que nas submetidas ao ensino das relações grafo-fonéticas e exercitação com cópias de palavras.

Na discussão destes resultados, a autora salienta que, à semelhança dos dados confirmados por outros estudos (Allal, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 1999; Ball & Blachman, 1998; Gombert & Foyol, 2002; Lundberg, Frost & Peterson, 1998; citados por Silva, 2007), o treino da consciência fonológica facilita a aprendizagem da correspondência grafo-fonética e que a mobilização dos conhecimentos ortográficos deve alicerçar-se no quadro de uma abordagem integrada (construção e revisão de textos).

Os resultados deste estudo sugerem ainda que as dificuldades de aprendizagem da ortografia poderão ser mais facilmente ultrapassadas se, do ponto de vista educativo, se considerar a especificidade dos erros ortográficos e se implementarem programas de intervenção que integrem actividades de reflexão metalinguística, quer ao nível da estrutura da fala, quer das restrições do código.

Os resultados do estudo realizado por Sousa (2000), com alunos dos anos terminais do Ensino Básico e Secundário, reiteram também a importância da consciência fonológica no domínio ortográfico. Para além de ter demonstrado que a estratégia fonológica utilizada pelo escrevente é responsável pelo espectro do erro encontrado, este estudo evidenciou a

existência de uma evolução significativa no número de erros, ao longo do percurso escolar, bem como de um salto qualitativo a partir do 2º Ciclo. Os resultados do estudo mostraram ainda que a estrutura gráfica da língua interfere no erro e que a tipologia de erros nos grupos em estudo é idêntica.

Mais recentemente, Zorzi e Ciasca (2009) levaram a cabo um estudo com o intuito de verificar se os erros ortográficos produzidos por alunos com dificuldades de aprendizagem (diagnosticados com Défice de Atenção/Hiperactividade, Dificuldade de Aprendizagem, Dislexia, Distúrbios Associados e Diagnóstico Inconclusivo) são aqueles encontrados em alunos sem dificuldades de aprendizagem (sem patologias associadas) e ainda de analisar se predominam problemas de natureza ortográfica ou fonológica. Os resultados deste estudo, cujos sujeitos apresentavam idades compreendidas entre os oito e os treze anos, demonstraram que os erros detectados correspondem àqueles observados em crianças sem dificuldades de aprendizagem. Revelaram ainda que os erros de natureza ortográfica são os mais frequentes quando comparados com os de natureza fonológica.

Outros estudos, de índole estatística, dão-nos conta da percentagem de alunos que nas provas de aferição do 4º ano apresentaram erros ortográficos. A título de exemplo, e de acordo com o relatório nacional de Provas de Aferição, em 2001, somente cerca de 11% dos alunos escreveu sem qualquer erro (Cardoso, Costa & Pereira, 2002). Volvida praticamente uma década, observamos, com preocupação os números obtidos em 2009 pelo Gabinete de Avaliação Educacional (<http://www.gave.min-edu.pt>) no que respeita ao desempenho ortográfico dos alunos: 63% dos alunos erram mais de metade dos itens de escrita.

Neste sentido, urge reflectir sobre as causas subjacentes a este diagnóstico de situação, que alguns autores têm referenciado como “uma crise ortográfica” ou como “uma espécie de sítio em relação ao domínio da expressão escrita em geral” (Cardoso, Costa & Pereira, 2002). Por conseguinte, urge analisar as concepções existentes face ao erro na escrita, identificando os pressupostos teóricos e as propostas de tipologias existentes, bem como as estratégias basilares de uma intervenção mais orientada e ajustada. É com esta preocupação que desenvolveremos o próximo capítulo.

CAPÍTULO II: O ERRO NA ESCRITA

Capítulo II: O erro na escrita

1. Concepções de erro na escrita

Iniciaremos este subcapítulo aludindo, brevemente, ao termo *concepção*, na medida em que este enforma parte do trabalho de investigação que apresentaremos posteriormente.

Para Richardson (1996) a investigação educacional relacionada com as concepções dos professores refere-se, muitas vezes, a processos, estruturas cognitivas, conhecimentos e crenças, não havendo uma distinção entre estes constructos. Estes são usados para referir o mesmo conteúdo educacional embora possam significar, do ponto de vista psicológico ou filosófico, coisas diferentes (Prawat, 1992). Para além destes constructos, que especificam as cognições dos professores, um outro – concepção – foi adquirindo expressão entre os investigadores educacionais.

Thompson (1992), uma das autoras que se debruçou sobre este tema, reconhece que não existe uma definição clara e consensual do termo concepção. Na síntese da investigação que realizou sobre concepções de professores, esta autora refere concepções (*conceptions*) como “uma estrutura mental mais geral, incluindo crenças (*beliefs*), significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e outras coisas semelhantes”.

Efectivamente, ao analisarmos algumas definições da palavra concepção em diferentes dicionários da língua portuguesa, podemos constatar que esta abarca significados como os seguintes: “operação mental que conduz à elaboração de conceitos; acto de criar mentalmente, de formar ideias (...); modo particular de pensar; modo de ver, ponto de vista” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001). Outros referem-se igualmente ao termo concepção como “faculdade ou acto de apreender uma ideia ou questão, ou de compreender algo; compreensão, percepção, modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento, noção (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2005)

Centrar-nos-emos agora no conceito de erro e nas diferentes perspectivas que, ao longo das últimas décadas, este tem vindo a adquirir.

Num primeiro ponto de vista, destacado por Galisson e Coste (1983), o erro é considerado como algo que se desvia da norma estabelecida. Todavia, estes autores salvaguardam que as normas variam diacronicamente, pelo que, através do uso e das transformações que ocorrem numa língua, o que era considerado incorrecto pode vir a tornar-se correcto ou vice-versa.

Para Peres e Mória (1995, citados por Cardoso, Costa & Pereira, 2002) o conceito de desvio linguístico, ou erro, ou irregularidade, ou anomalia, define-se como o afastamento involuntário das construções ou usos linguísticos relativamente ao Português padrão ou norma, a que os autores denominam variante central do Português europeu.

Ainda na mesma linha de ideias, Sousa (1999, p.65) salienta que “o conceito de erro ortográfico, na história de uma língua, é relativo, porque associado a uma norma que evolui. O que hoje é considerado ortograficamente correcto pode não o ser após uma reforma ortográfica”⁴.

Rio-Torto (2000, p.596) reitera os aspectos anteriormente mencionados e acrescenta que “não é possível escamotear quanto são por vezes ténues ou problemáticas as fronteiras entre o erro, a anomalia, o desvio, a irregularidade, a variação e até mesmo o produto da criatividade ou da inovação linguística. (...) O carácter difuso dessas fronteiras prende-se com a própria permeabilidade das normas de referência. Do mesmo modo que a fixação das normas linguísticas decorre de um processo lento e continuado ao longo do tempo, também os limites daquela são instáveis, flexíveis, provisórios. Por definição, uma norma admite uma margem de flutuação de variação relativamente pequena, mas não negligenciável.”

Apesar da ideia de erro aparecer frequentemente associada a um valor depreciativo, em situação de aprendizagem, este pode constituir um fenómeno natural e revelador de indicadores positivos, de sinais de que a aprendizagem se está a processar. Nesta perspectiva, Gomes (2006, p. 82) faz referências aos “erros inteligentes” que correspondem às “influências sistemáticas correctas, por parte do utente da língua, mas onde a norma, porém, surge, impondo uma solução diferente, em resultado das cristalizações de usos (*tradição*), de modificações históricas”⁵.

Também Ferreira e Teberosky (1999) já se haviam debruçado sobre este tipo de erros, designando-os de “construtivos” e enfatizando que estes são reveladores de que a aprendizagem já foi realizada.

⁴ A este propósito, veja-se a título de exemplo algumas das alterações propostas com a entrada a vigor do novo acordo ortográfico (Janssen, 2008), entre as quais, a queda das consoantes mudas (ex.: fato em vez de facto).

⁵ O autor exemplifica: “Eu *sabo*; Sou Pedro Almeida; - Sou Alice Afonsa.”

Na sequência dos contributos fornecidos pela linguística e pela psicologia contemporânea, uma nova abordagem das dificuldades dos alunos, a partir da análise dos erros, emergiu (Azevedo, 2000). Duas atitudes podem, por conseguinte, ser tomadas face ao erro: considerá-los indesejáveis e, como tal, reprováveis, ou então como algo inevitável no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

A este propósito, Pinto (1998, p.142) advoga que o erro ortográfico desempenha dois papéis: “um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento”.

As diferentes concepções face ao erro, a par das da importância que as diferentes teorias da aprendizagem atribuem ao mesmo, enformam, *grosso modo*, dois quadros teóricos distintos. Por um lado, numa teoria de cariz behaviorista, assiste-se a uma tentativa de eliminação progressiva do erro, mediante uma programação tão controlada e exacta possível (Galisson & Coste, 1983). Neste sentido, como nos elucidam Tavares e Alarcão (1995, p.97), a atitude adoptada é “evitar as ocasiões de erro e, no caso de ele vir a ocorrer, ignorá-lo o mais possível ou puni-lo, de modo a evitar a instalação de hábitos errados”. Por outro lado, numa perspectiva mais construtivista, o erro é entendido como um dos componentes necessários ao processo de aquisição, implicando até a instituição de gramáticas transitórias, e desempenhando um papel revelador dos pontos fracos e dos sintomas de que a aprendizagem se está a processar (Galisson & Coste, 1983).

Galisson (1980) salienta, de forma dicotómica, alguns dos pressupostos consubstanciados numa concepção mecanicista e noutra de cariz cognitivista, procurando explicar a diferenciação e a evolução entre os conceitos de falha e erro. Procuraremos, no quadro que se segue, sintetizar as diferenças existentes entre a concepção mecanicista, também denominada *behaviorista* (atitude negativa, inibidora e culpabilizante face ao erro; ênfase na prevenção do erro e correcção centrada no professor) e a concepção cognitivista (atitude positiva face ao erro, considerado um processo normal da aprendizagem, um factor de progresso e uma excelente fonte de informação para a acção pedagógica; correcção centrada no aluno).

Quadro 2 – De la pénalisation de la faute à la utilisation de l’erreur.

Conception mécaniciste (faute)	Conception cognitiviste (erreur)
- attitude négative	- attitude positive
- il faut le prévenir à tout prix	- processus normal d’apprentissage
- inhibante, culpabilisante	- facteur de progrès et une excellente filière de information pédagogique
- enseignant : corriger l’élève	- enseignant : encourager l’apprenant

(Galisson, 1980)

Em suma, corroboramos a opinião de autores como Amor (1994), Pinto (1998), Azevedo (2000), Gomes (2006), Cassany (2006) e Barbeiro (2007) que defendem que a atitude pedagógica mais adequada será perspectivar o erro como um processo natural e normal da aprendizagem, tradutor das estratégias de aprendizagem que vão dando lugar à reposição de novos conhecimentos. Como realça Gomes (2006, p.173) “o erro ortográfico aparece, pois, não como uma falta a punir, geradora no aluno de um sentimento de culpa, mas (...) como um passo natural e (...) indispensável na aprendizagem, isto é, um factor de progresso”.

Adicionalmente, Barbeiro (2007) acrescenta que o facto do erro poder ser considerado como uma competência não adquirida, não deve impedir o professor de procurar, nas incorrecções dos seus alunos, a causa e a origem das mesmas. Amor (1994, p.156) debruça-se sobre este aspecto, enfatizando que a importância da avaliação formativa adquire no âmbito desta problemática: irá permitir o desenvolvimento de práticas em que “o aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu erro e tome consciência, em paralelo, dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento”. A autora salienta ainda que deverá existir uma gestão progressiva do erro, de molde a permitir um conjunto de decisões e tarefas complexas, visando não só a integração, mas também a detecção e o tratamento do erro.

Nesta sequência de ideias, e na perspectiva de Rio-Torto (2000, p.618), torna-se importante que o professor seja capaz de diagnosticar as dificuldades dos seus alunos, “que as saiba dissecar e explicar cabalmente, que mobilize as estratégias mais eficazes para as

ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como um factor altamente construtivo e estruturante.

2. Tipologias de erros

De acordo com Azevedo (2000), a utilização de um modelo classificatório dos erros afigura-se como um instrumento orientador da prática educativa, na medida em que permite ao professor fundamentar hipóteses sobre a natureza dos mesmos, avaliar os progressos dos alunos e definir estratégias mais direccionadas para os processos mentais implicados do que para os resultados esperados.

Considerando a impossibilidade de explicitar todas as tipologias de erros existentes, concentrar-nos-emos naquelas que se nos afiguram mais pertinentes para o estudo que pretendemos realizar, uma vez que foram sugeridas e utilizadas noutros estudos, a que já fizemos referência, centrados nas dificuldades ortográficas.

Baseada no modelo proposto por Girolami-Boulinier, Pinto (1997) recorreu a uma tipologia de erros, consubstanciada em quatro grandes categorias:

1) **Erros de género e número:** revelam uma não aplicação ou aplicação deficitária das regras de concordância (*pedro* – pedra);

2) **Erros de uso:** afectam a forma gráfica sem afectar a pronunciação da palavra (*centado* – sentado).

As categorias anteriores são consideradas, pela autora, de menor importância. As categorias seguintes têm implicações potencialmente mais graves, podendo, quando persistentes, indicar uma suposta patologia.

3) **Erros fonéticos:** afectam o aspecto fonético, o fonetismo das palavras e subdividem-se em **perceptivos** (adições: *cerveja* – cerveja; substituições: *comoço* – começo; omissões: *depoi* – depois); inversões (*escredo* – esquerdo) e de **mecanismos da leitura** (*empregado* – empregado);

4) **Erros linguísticos**, subdivididos em:

a) **Erros de morfologia verbal** (*poi* – põe, *vio* – viu);

b) **Erros de identificação ou individualização lexical** (*de pois* – depois). Estes erros são considerados mais graves que os restantes na medida em que podem comprometer a compreensão e a construção frásica.

Não obstante o facto de considerar que os **erros de acentuação** contribuem para uma prática ortográfica mais eficiente, a mesma autora propõe uma classificação específica para os mesmos:

- 1) **Erros de uso:** quando as adições de acento não modificam a pronúncia (*fumar* – fumar);
- 2) **Erros de leitura:** quando a supressão do acento altera a pronúncia da palavra (*medico* – médico);
- 3) **Incertezas:** quando relacionados com um conjunto de incertezas gráficas ou auditivas (*àgua* – água; *á* – à).

Inspirado nos trabalhos de autores como Pinto e Girolami-Boulinier, que advogam que a caracterização de erros, nos textos produzidos pelos alunos, deve recorrer a categorias que contemplam, entre outros, erros de natureza fonética, erros de morfossintaxe, erros lexicais, Sousa (2000) adoptou uma tipologia de erros que abarca três classes de erros: erros foneticamente correctos e graficamente incorrectos (Classe I); erros foneticamente correctos e graficamente incorrectos (Classe II); outros (Classe III). Estas classes são subdivididas em onze tipos de erros, não tendo o autor apresentado exemplos dos mesmos:

- 1) **Classe I:** erros de adição (tipo 1), de omissão (tipo 2), de substituição (tipo 3) e de troca (tipo 4);
- 2) **Classe II:** substituição de maiúscula/minúscula (tipo 5), as grafias homófonas (tipo 6), as omissões ou adições de sons mudos (tipo 7) e os erros de divisão/aglutinação (tipo 8);
- 3) **Classe III:** erros decorrentes de perda do sinal auditivo, tornando a palavras irreconhecível (tipo 9), omissa (tipo 10) ou sendo substituída por outra (tipo 11).

Rio-Torto (2000) apresenta-nos outra tipologia cujos erros podem ser agrupados em:

- 1) **Erros grafemáticos:** alteram a representação de grafemas (*aljibeira* – algibeira).
- 2) **Erros fónicos:** alteram a estrutura fónica e silábica das palavras, tendo, muitas vezes, origem preceptiva, traduzindo-se numa deficiente produção ou reprodução do fonetismo de uma palavra e/ou numa percepção deficitária deste. Estes erros encontram-se divididos

em erros fonéticos não motivados morfológicamente (*candeeiro* – *candeeiro*), erros fonéticos recuperáveis pela estrutura morfológica (*campião* – *campeão*) e erros por adição (*assembleia* – *assembleia*), omissão (*advinhar* – *adivinhar*), simplificação, inversão (*anga* – *água*) e substituição, com repercussão na configuração fónica e na estrutura morfológica das palavras.

3) **Erros morfológicos:** referentes à morfologia verbal, afectam a identidade das formas verbais (*come-mos* – *comemos*).

Por seu turno, Mateus (2002) propõe uma classificação de erros ortográficos que contempla três subcategorias distintas:

1) **Ortografia das regras gramaticais** (formação do plural: *cristães*; superlativo absoluto sintético: *diversísimas*; numerais: *centezimo*; verbos: *admiravão*; conjunções: *por que*; locuções: *derrepente*; interjeições: *hã*; composição; derivação: *rapasinho*);

2) **Erros de vocabulário**, subdivididos em:

a) Ortografia de uso (confusão de letras: *acim*; adição de letras: *bouvir*; omissão de letras: *humedeceur*; homógrafas: *êsse*; homófonas: *vós*; composição: *deshabitadas*);

b) Ortografia fonética e disfonética (adição de vogais: *admirado*; adição de consoantes: *camponenses*; queda de vogais: *indifrente*; queda de consoantes: *abir*; substituição de vogais: *princepes*; substituição de consoantes: *habia*; metátese: *Algarbe*);

3) **Acentuação, Corte anormal, Aglutinação**

a) Acentuação (troca de sílaba: *múrmurio*; indevida: *flôres*; falta de acento: *já*; troca de acento: *àgua*);

b) Corte anormal (*na quela é*);

c) Aglutinação (*havêlos*).

A proposta de tipologia de erros apresentada por Cardoso, Costa e Pereira (2002) contempla sete grandes categorias de desvios ou erros que reúnem os diferentes níveis de análise linguística. Apresentamos, de seguida, a tipologia referida.

Quadro 3 – Tipologia de erros (Cardoso, Costa & Pereira, 2002).

Desvios Ortográficos	<ul style="list-style-type: none"> a) relação assistemática som/grafia (<i>caça</i> – casa) b) translineação (<i>ca/rro</i> – car/ro) c) acentuação (<i>cantáva</i> – cantava) d) uso de maiúscula por minúscula e vice-versa e) pontuação
Desvios Fonéticos	<ul style="list-style-type: none"> a) inserção (<i>felor</i> – flor) b) omissão (<i>bricar</i> – brincar) c) inversão (<i>periso</i> – preciso) d) substituição (<i>faso</i> – vaso)
Desvios Morfológicos	<ul style="list-style-type: none"> a) segmentação ou delimitação e palavras (<i>da-mos</i> – damos; <i>chamase</i> – chama-se) b) flexão (<i>cãos</i> – cães) c) derivação (<i>adoenton</i> – adoeceu)
Desvios Morfo-Sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> a) concordância (de género e de número)
Desvios Sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> a) alteração da ordem dos constituintes frásicos
Desvios Sintático-Semântico	<ul style="list-style-type: none"> a) subcategorização (O pássaro atirou-se <i>no</i> mar.) b) restrições de selecção (O texto <i>diz</i> que...) c) omissão de constituintes (Ele viu o gato a o pinto)
Desvios Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> a) construção de referência nominal (Depois encontrou pássaro.) b) construção de referência temporal e aspectual (O rei pergunta à princesa... e a princesa <i>tinha respondido</i>...) c) conectores (...mas depois antes ele estava e ele brincou.) d) semântica lexical (uso de <i>aderência</i> por adesão)

(Cardoso, Costa & Pereira, 2002)

Na definição da sua tipologia, Zorzi (2003) estabelece categorias genéricas e casos específicos: 1) representações múltiplas (*carrossa* – carroça); 2) apoio na oralidade (*moli* – mole); 3) omissões (*cobinar* – combinar); 4) junção/separação (*masmagra* – mais magra); confusão *am* vs. *ão* (*ficarão* – ficaram); generalização (*dandeicha* – bandeja); surdas/sonoras (*ticholu* – tijolo); 5) acréscimo de letras (*vece* – vez); 6) letras parecidas (*b* – d); 7) inversões (*setava* – estava); 8) outras.

Horta e Martins (2004), no estudo a que nos referimos anteriormente, adoptaram uma classificação de erros baseada em sete categorias:

- 1) **Ortográficos de uso:** erros que alteram a grafia mas que conservam a forma sonora das palavras (*avia* – havia).
- 2) **Fonéticos de Tipo 1:** erros em que a correspondência fonema-grafema seria possível noutros contextos, mas que, no contexto da palavra em causa, alteram a sua forma sonora (*poças* – posas).
- 3) **Fonéticos de Tipo 2:** erros em que a correspondência fonema/grafema é incorrecta, alterando a forma sonora da palavras (*maravinboso* – maravilhoso);
- 4) **Segmentações incorrectas:** erros decorrentes de segmentações incorrectas de palavras no enunciado oral (*a pareciam* – apareciam);
- 5) **Flexão de género ou número:** erros dados por substituição do género ou do número da palavra (*rochas* – rocha);
- 6) **Palavras irreconhecíveis:** erros que não permitem o reconhecimento da palavra (*petra*; *sima*);
- 7) **Outros:** outro tipo de erros não enquadráveis nas categorias anteriores.

Gomes (2006) apresenta uma categorização que contempla cinco macrocategorias (ou tipos), subdividas em onze microcategorias (ou subtipos) e que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 4 – Macro e Microcategorias de erros ortográficos.

Macrocategorias de erros	Microcategorias de erros	Exemplos
1. Erros que resultam da não correspondência entre som/letra	1.1. Omissão ou adjunção	<i>ação; cantare</i>
	1.2. Confusão	<i>liai; agenda</i>
	1.3. Inversão	<i>liete; ánga</i>
2. Erros de morfossintaxe	2.1. A nível morfemático (morfemas gramaticais)	Plurais regulares/irregulares, concordâncias, verbos, etc.
	2.2. A nível lexemático (terminações de palavras)	Palavras terminadas em -ência, -ância, -ível, -oso, etc.
3. Erro de acentuação	3.1. Omissão ou adjunção	Ausência ou utilização incorrecta de sinais gráficos de acentuação.
	3.2. Confusão (de sinais)	Ausência ou utilização incorrecta de sinais de pontuação e outros auxiliares de escrita.
	3.3. Deslocação	
4. Erros de pontuação (e outros códigos)	4.1. Omissão	Ausência ou utilização incorrecta de sinais de pontuação e outros auxiliares de escrita.
	4.2. Confusão	
5. Erros semântico-pragmáticos		<i>“Eu, presidente desta Junta e vice-versa, declaro...”</i>

(Adaptado de Gomes, 2006)

Barbeiro (2007, p.107) funda a sua proposta com base numa análise crítica sobre as diferentes tipologias existente, concluindo que “o estabelecimento das categorias combina diversos aspectos: o confronto entre a forma correcta e a forma incorrecta, com considerações das operações que permitem relacionar as duas (omissões, adjunções, etc.); a relação com a oralidade (designadamente se o erro permite ou não a reconstituição da forma fónica); a relação com a estrutura morfológica; a unidade gráfica correspondente à palavra; a utilização de diacríticos, como os acentos; a relação com convenções relativas à translineação e à utilização de maiúsculas e minúsculas”.

Deste modo, este autor sugere uma sistematização dos diferentes tipos de erro, considerando nove categorias:

- 1) **Incorrecções por falhas de transcrição**, devidas ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (*voram* – foram);
- 2) **Incorrecções por transcrição da oralidade**, ou seja, incorrecções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica (*pescina* – piscina);
- 3) **Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica**: a) contextuais (*omde* – onde); b) ou relativas à posição acentual, tónica vs. átona (*moito* – muito);
- 4) **Incorrecções por inobservância de regras de base morfológica** - representação de morfemas (*fomus* – fomos);
- 5) **Incorrecções quanto à forma ortográfica** específica das palavras, a qual não é predizível por regras – critério lexical (*sidade* – cidade)⁶;
- 6) **Incorrecções de acentuação** (*agua* – água; *á* – à);
- 7) **Incorrecções na utilização de maiúscula e minúscula**: a) ligação ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns e próprios (*lis* – Lis); b) ligação à organização das frases no texto (*os amigos*...no início do período);
- 8) **Incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra**: a) junção de palavras (*seirem* – se irem); b) separação de elementos (*de pois* – depois); c) utilização de hífen (*fim de semana* – fim-de-semana);
- 9) **Incorrecções de translineação** (*turi-sta* – turista).

Em suma, analisando as tipologias propostas pelos vários autores, podemos concluir que não existe um critério uniforme na categorização dos erros, facto que poderá advir, por um lado, da possibilidade de certos erros serem distribuídos por mais do que uma categoria e, por outro, pelo facto de decorrerem de estudos empíricos com objectivos distintos. Efectivamente, Pinto (1998, p.158) já havia mencionado “a dificuldade que por vezes representa distribuir (classificar) os erros por categorias e de em certos casos algumas palavras abrigarem em si mais do que uma categoria de erro”.

⁶ Segundo Barbeiro (2007), as incorrecções desta natureza são por vezes denominadas de ortografia arbitrária.

A categorização específica que algumas tipologias atribuem aos erros de acentuação, ilustra de alguma forma a dificuldade mencionada, encontrando explicação nas seguintes palavras de Mateus (2002, p.102): “por não fazerem parte integrante do corpo das palavras, os acentos são atingidos por um desinteresse crescente que arrasta um abandono progressivo das regras de acentuação”. Noutra perspectiva, a importância dada ao estabelecimento de uma categoria própria reside na visibilidade que estas incorrecções apresentam por si próprias no âmbito da palavra (Barbeiro, 2007).

Todavia, parece-nos também evidente que a selecção ou a elaboração de uma tipologia de erros deve derivar, como atrás referimos, dos objectivos que se pretendem alcançar. Como refere Azevedo (2000, p.75), “ao lado de uma tipologia «máxima», que prevê todos os casos de erros, poder-se-ão imaginar tipologias «mínimas» para a escola primária e «intermédias» para os níveis subsequentes”.

Não obstante, na panóplia de tipologias explanadas, consideramos que a proposta sugerida por Cardoso, Costa e Pereira (2002) afigura-se mais abrangente e mais fina, apresentando inúmeras vantagens (nem sempre verificáveis nas tipologias apresentadas), das quais destacamos os seguintes aspectos:

- Contempla categorias quer ao nível das convenções ortográficas como dos diferentes níveis de análise linguística, explicitando a complexidade dos diversos fenómenos envolvidos nas alterações da escrita;
- Abarca categorias compósitas (ex.: Desvios Morfo-sintácticos), suportando o tratamento de erros que envolve a interacção de diferentes competências linguísticas;
- Possibilita uma descrição mais detalhada dos diferentes tipos de problemas detectados, ao estabelecer subcategorias;
- Permite distinguir os erros que se prendem com a aprendizagem do sistema de escrita (domínio de regras e convenções) dos erros que podem denunciar problemas ao nível da linguagem oral (erros fonéticos, morfológicos, sintácticos e semânticos);
- Contempla tipos de erros que ultrapassam o domínio da palavra, considerando também o nível do tecido textual, em todas as suas dimensões, postulando, assim, a aprendizagem da ortografia em situações funcionais de produção, revisão e reescrita de textos, isto é, no quadro de uma didáctica integrada da ortografia.

Em jeito de crítica, corroboramos a opinião de Cardoso, Costa e Pereira (2002) quando salvaguardam que a opção de categorização adoptada “não exclui a possibilidade de encontrar, para alguns dos subtipos considerados, implicações ao nível do conhecimento linguístico (ex.: o domínio da translineação e da acentuação convoca um conhecimento fonológico, nomeadamente o suprasegmental; no domínio da pontuação estão implicados conhecimentos sintácticos, semânticos e fonológicos, etc.). Contudo, e parafraseando os mesmos autores, a tipologia proposta constitui-se como um ponto de partida renovado para a análise das produções escritas de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, assumindo-se, igualmente, como um poderoso instrumento orientador da intervenção educativa e do tratamento do erro, que deverá passar, indiscutivelmente, por uma reflexão sobre as suas possíveis causas, tema de que nos ocuparemos no ponto seguinte.

3. Causas e origens dos erros

Para Galisson e Coste (1983, citados por Fernandes, 2008, p.247) os erros podem decorrer de diferentes factores, balizando-se entre os relativos às estratégias de aprendizagem utilizadas e os referentes a alterações fisiológicas:

“- Os erros provenientes de um desconhecimento ou conhecimento incompleto e inexacto das regras da língua. Quer se trate da aquisição da língua materna quer da aprendizagem de uma língua estrangeira, estes erros apresentam geralmente um carácter sistemático (aplicação de regras inadequadas, fenómenos de interferência, etc.) que permite pôr a claro «sistemas de erros» e melhor diagnosticar a sua origem e a sua coerência;

- Os erros imputáveis a falhas na produção dos enunciados (lapso, defeito de pronúncia, falta de organização, ruptura de construção, etc.) e provenientes seja de incidentes passageiros e aleatórios de realização, seja de causa mais patológicas relacionadas com os órgãos da fala ou a própria função da linguagem.”

Por seu turno, Azevedo (2000) refere que as razões que determinam os erros poderão ser diversas. O erro poderá indicar aprendizagens que não foram alcançadas, bem como a utilização de estratégias cognitivas inadequadas. Outros erros poderão ser atribuídos a equívocos decorrentes do cansaço e falta de atenção e não propriamente a falta de conhecimento.

Das causas destacadas por Mateus (2002), encontram-se a influência dos problemas sensoriais, como a má audição e a má visão, considerada uma importante fonte de erro. Esta autora salienta ainda a influência do contexto familiar e social da criança, bem como do meio escolar (sobrecarga dos programas) e também regional (dialectismos fonéticos). A influência do sexo revela a “superioridade das raparigas sobre os rapazes em matéria de ortografia”. Outro factor realçado por esta autora é a influência da psicomotricidade, considerada como um aspecto importante, na medida em que pode conduzir a uma caligrafia deficiente e, conseqüentemente, levantar dúvidas e criar uma imagem visual errada dos conhecimentos que o aluno possui. Por último, esta autora chama a atenção para a influência do professor, da forma como este pronuncia as palavras, por exemplo, em situações de ditado.

Na óptica de Gomes (2006, p. 93), sistematizar de forma exaustiva as causas dos erros não é tarefa fácil, já que são “inumeráveis os factores que contribuem para que o aluno erre”. No entanto, este autor enumera, de entre os factores possíveis: os aspectos psicológicos (memória, atenção, percepção e lateralidade), os métodos de leitura e de escrita adoptados, o meio social dos alunos (pobreza do vocabulário, hábitos de leitura), o contacto com situações predominantemente orais (conversações, audiovisuais), as dificuldades da própria língua e as interferências linguísticas.

Na perspectiva de Barbeiro (2007), os problemas da linguagem escrita podem ter a sua génese em causas biológicas, cognitivas e ambientais. As deficiências sensoriais e motoras ilustram as causas biológicas e cognitivas, para as quais se possui um quadro diagnóstico bem definido: entre outros, a dislexia, a disortografia⁷, a disgrafia, a paralisia cerebral, as deficiências intelectuais e emocionais e o autismo. Das causas ambientais destacam-se a proveniência de meios sócio-culturais desfavorecidos e os processos de ensino-aprendizagem.

Identificadas, de uma forma sistematizada, as possíveis causas e origens do erro na escrita, emerge a necessidade de destacar algumas das estratégias de tratamento que a investigação nesta área nos oferece, assunto que iremos aludir no ponto seguinte.

⁷ Perturbação que afecta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e uma má qualidade gráfica. É possível haver uma disortografia sem que esteja presente uma dislexia. (Franco, Rei & Gil, 2003).

4. Tratamento do erro

4.1. O papel do professor e o papel do terapeuta da fala

“Ter consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita representa para crianças e jovens adolescentes será, sem dúvidas, importante para que se possa compreender os seus erros e se tentar encontrar as estratégias de ensino mais adequadas”. (Azevedo, 2000).

Na perspectiva de Martins e Niza (1998, p.143), quando uma criança apresenta alternativas à escrita do texto de um colega é obrigada a explicitar as razões dessas modificações o que, por sua vez, desencadeia uma maior consciência dos processos envolvidos na produção da linguagem escrita. (...). O confronto de pontos de vista sobre as correcções a introduzir num texto leva igualmente a uma tomada de consciência dos processos envolvidos na escrita”.

Com efeito, em situações de escrita individual ou colectiva, e independentemente do ponto de partida (o que a criança é capaz de dizer por escrito ou a elaboração de pré-textos), a gestão do trabalho pedagógico acarreta um investimento quer ao nível da preparação prévia de materiais de suporte à escrita (em momentos de auto-correcção, por exemplo), quer das interacções estabelecidas entre o professor e o grupo-turma ou as desencadeadas por este entre o turma e o autor de um texto. Mais ainda, o professor deve fornecer *feedback*, o mais rapidamente possível, às produções das crianças, sugerindo estratégias alternativas, recorrendo a indutores e outros elementos de enriquecimento da escrita (imagens, desenhos, recortes...), despoletando momentos de reflexão e análise e tornando o processo de escrita cada vez mais eficiente (Martins & Niza, 1998).

Parafraseando Azevedo (2000), a revisão do texto é um processo que requer um maior controlo dos saberes disponíveis, não podendo basear-se na intuição dos alunos. Por conseguinte, a autora faz referência a vários autores e às estratégias consideradas facilitadoras da realização desta actividade, postuladas pelos mesmos. São sugeridas estratégias como o uso de listas de verificação, o trabalho de pares e de grupo, a utilização de instrumentos adequados como guiões e fichas de registo estruturado, bem como o trabalho consciente e reflexivo sobre o nível ortográfico.

Nesta linha de ideias, Cardoso, Costa e Pereira (2002) advogam que o professor deve aplicar estratégias de intervenção tendo em conta as características e

capacidades/dificuldades de cada aluno, a descrição/causa dos erros e outros aspectos que possam estar na origem dos mesmos: a língua alvo, interlíngua ou língua materna.

Como forma de exemplificar as operações complexas que o tratamento do erro exige, apresenta-se de seguida a proposta de Porquier e Frauenfelder, traduzida e adaptada por Gouveia e Solla (2004).

Figura 2 – Tratamento do erro.

Identificar e analisar O professor deve identificar e analisar o erro tendo em conta:	<ul style="list-style-type: none">• a forma do enunciado;• o contexto;• a situação.	
Tratar ou não Se se estimula a expressão espontânea, não é possível corrigir todos os erros. Assim, é preciso escolher tendo em conta:	<i>Características do erro</i> <ul style="list-style-type: none">• frequência num aluno ou num grupo;• nível de língua afectado;• incidência na comunicação;• grau de desvio.	<i>Características dos alunos</i> <ul style="list-style-type: none">• carácter, motivações, aptidões;• atitudes;• aprendizagens anteriores.
Quando tratar	<ul style="list-style-type: none">• De imediato;• A curto prazo;• Mais tarde.	
Como tratar	<i>1.ª Etapa</i> Fazer tomar consciência do erro <ul style="list-style-type: none">• assinalando a sua presença sem o localizar;• localizando-o sem o comentar;• especificar a natureza do erro.	

<i>Características do professor</i> <ul style="list-style-type: none">• personalidade;• formação;• estratégias pedagógicas.	<i>Contexto pedagógico</i> <ul style="list-style-type: none">• metodologia adoptada;• progressão seguida;• objectivos da lição;• objectivo (aprendizagem ou controlo) e natureza (escrita, oral) da tarefa pedida.
Depende de: <ul style="list-style-type: none">• se se tratar de expressão oral ou escrita;• se se tratar de aprendizagem ou controlo;• do tempo disponível.	
<i>2.ª Etapa</i> Decidir quem corrige <ul style="list-style-type: none">• o aluno;• os outros alunos;• o professor;• combinar as três situações.	<i>3.ª Etapa</i> Estruturar a intervenção eventual do professor <ul style="list-style-type: none">• de forma pontual (tratamento isolado do erro);• de forma desenvolvida (servindo o erro para uma nova aprendizagem).

(Gouveia & Solla, 2004, p. 54-55)

Não obstante as estratégias de intervenção pedagógica destacadas, momentos há em que os professores reconhecem que alguns alunos apresentam dificuldades que ultrapassam as suas capacidades de resolução, necessitando de encaminhá-los para os técnicos especializados nas perturbações da linguagem, com vista a uma avaliação mais adequada.

Neste sentido, os terapeutas da fala, assumem um papel importante na identificação, avaliação, orientação e intervenção (directa ou indirectamente), no âmbito das dificuldades de escrita. Na avaliação, o terapeuta procura avaliar as competências ao nível da consciência fonológica, identificação de letras, correspondência fonema-grafema, leitura/compreensão

de palavras e textos e capacidade de escrita, considerando-se pré-requisitos indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem escrita. No caso específico da escrita, a avaliação da mesma passa pela implementação de actividades como a cópia, o ditado e a escrita espontânea (avaliação de aspectos como as relações morfo sintáticas, semânticas e pragmáticas). Os resultados da avaliação determinarão a intervenção a efectuar, que incidirá nas dificuldades observadas, para que a criança as consiga ultrapassar e se torne num escritor competente. A terapia individual deverá ser lúdica e motivante, baseando-se em jogos de leitura, poesias, histórias de interesse e, fundamentalmente, através de um trabalho ao nível da consciência fonológica (Kamhi, 2003).

Consideramos, a este propósito, importante sublinhar o veiculado num artigo publicado pela ASHA (*American Speech-Language-Hearing Association*): *“it is noted that language problems are both a cause and a consequence of literacy problems. SLPs (Speech-Language Pathologists) have the expertise and, therefore, the responsibility to play important roles in ensuring that all children gain access to instruction in reading and writing, as well as in other forms of communication. SLPs have appropriate roles related to all aspects of professional activity, including prevention, identification, assessment, intervention, and participation in the general literacy efforts of a community. These roles and responsibilities vary with the characteristics and needs of the children and adolescents being served and with the work settings and experiences of the professionals involved”* (<http://www.asha.org>).

Ainda no que respeita ao papel dos terapeutas da fala e ao âmbito da sua intervenção nas dificuldades de escrita, parece-nos importante salientar a posição assumida por Zorzi (2003, p. 24). Em jeito de reflexão e crítica, este autor refere que as “triagens fonoaudiológicas”, na detecção de problemas que futuramente poderão interferir na aprendizagem escolar, são predominantemente clínicas e não educacionais: “é o conhecimento clínico voltado para atender problemas encontrados dentro da escola”. O autor acrescenta ainda que este modelo acaba por restringir as reais possibilidades de intervenção no meio escolar.

Considerando que a linguagem é, em simultâneo, objecto de aprendizagem e um meio para garantir a aquisição de outros conhecimentos, o autor citado destaca a grande importância que os terapeutas da fala detêm na aprendizagem da linguagem escrita e defende que as “habilidades de linguagem desenvolvem-se em situações de uso real, por meio das funções sociais que elas podem desempenhar” (Zorzi, 2003, p.25).

Reafirmando a sua posição sobre a actuação dos terapeutas em contexto escolar, e enquanto profissional voltado para o desenvolvimento linguístico, este autor enfatiza a

necessidade destes profissionais se prepararem de forma mais específica para o trabalho numa perspectiva mais educacional, começando por sistematizar propostas na área que denomina “fonoaudiologia escolar ou educacional”: para além da intervenção terapêutica individualizada, o terapeuta deve participar na elaboração de programas de desenvolvimento da linguagem de âmbito mais global e abrangente.

4.2. *Feedback* na correcção dos trabalhos escritos

Neste ponto, centrar-nos-emos na proposta de Ellis (2009) que consideramos sistematizadora das diferentes perspectivas que têm enformado, nas últimas décadas, as estratégias de correcção da escrita.

Vejamos os diferentes tipos de *feedback* correctivos que se podem observar nas estratégias correctivas e a sua respectiva descrição:

- 1- ***Feedback* directo** (o professor indica ao aluno a forma correcta do erros);
- 2- ***Feedback* indirecto** (o professor afirma que há um erro mas não indica a forma correcta, sublinhando-os ou anotando-os na margem do texto):
 - a) Identifica e assinala o erro;
 - b) Só identifica;
- 3- ***Feedback* metalinguístico** (o professor usa uma explicação de tipo metalinguístico sobre a natureza do erro; assinala os erros na margem do texto, usando um código, por exemplo: eo = erros ortográfico; o professor numera os erros e escreve uma descrição gramatical para cada erro numerado no fim do texto);
- 4- **Foco no *Feedback*** (o professor deseja corrigir todos ou selecciona para correcção um ou dois mais especificamente), podendo ser aplicado nas opções que se seguem:
 - a) ***Feedback* não focado** (é extensivo, na medida em que se procura corrigir todos ou quase todos os erros);
 - b) ***Feedback* focado** (é intensivo, uma vez que se procura corrigir tipos de erros);
- 5- ***Feedback* electrónico** (o professor indica um erro e dá indicação de uma hiperligação onde o aluno encontra exemplos de usos correcto).

Para que o *feedback* seja útil na correcção, os alunos precisam de o levar em consideração, existindo várias alternativas nesse sentido. Por conseguinte, as respostas dos alunos ao *feedback* podem implicar ou não uma revisão ou reformulação. Quando não é necessária a revisão, os alunos poderão solicitar o estudo das correcções ou simplesmente devolver os trabalhos corrigidos.

Outras estratégias têm vindo a ser descritas, em detrimento de outras consideradas mais tradicionais, como potenciadoras do aperfeiçoamento da expressão escrita, em geral, e da ortografia, em particular. Procuraremos sintetizá-las de seguida.

4.3. Estratégias para o desenvolvimento da escrita: dimensão ortográfica

Na perspectiva de Barbeiro (2007), a visibilidade dos erros ortográficos não deve sobrepor-se ao aperfeiçoamento das restantes dimensões da escrita. Contudo, este autor defende que se os problemas de ortografia persistirem, podem constituir um obstáculo ao desenvolvimento da relação do aluno com a escrita, com sérias implicações no desenvolvimento da dimensão textual.

Por conseguinte, e no que respeita à dimensão ortográfica, sobretudo numa fase inicial o mesmo autor defende que se torna importante a condução do processo de revisão de texto pelo professor. Deste modo, a revisão pode ser guiada por linhas de actuação como as seguintes, que poderão receber maior ou menor relevo em cada tarefa:

- Desenvolver a capacidade de o aluno detectar as incorrecções ortográficas;
- Proporcionar o contacto do aluno com a forma correcta de escrever a palavra que poderá ser escrita pelo professor ou consultada num material de apoio (listas de palavras, dicionário, etc.) e, no início da aprendizagem ou em casos de maiores dificuldades, o aluno poderá escrevê-la num outro local (no caderno, folha de rascunho, quadro, cartões, etc.);
- Procurar que o aluno tome consciência da dificuldade, conduzindo a interacção de forma a que ele a explicita, se refira a ela, expresse qual é o problema, recorde regras ortográficas já aprendidas, estabeleça relações de semelhança e de contraste com outras palavras, etc; promover a progressiva autonomia do aluno (desenvolvimento da prática de consulta e de confirmação da forma de escrever a palavra, recorrendo a instrumentos como

listas de palavras, ocorrência da palavra em textos trabalhados anteriormente, dicionário, corrector ortográfico do computador, etc.).

Não obstante o aperfeiçoamento ortográfico no âmbito da revisão e de reescrita de textos, o desenvolvimento da ortografia pode ter continuidade em momentos posteriores, dedicados especificamente à sua aprendizagem. Deste modo, Barbeiro (2007) sugere alguns procedimentos facilitadores do mesmo, tais como: construção de listas de palavras difíceis, para trabalho posterior, organizadas por conjuntos ou agrupando casos semelhantes e utilizadas na verificação quanto à consolidação da sua aprendizagem, por exemplo, por meio de ditado de palavras difíceis.

As estratégias para o desenvolvimento da competência ortográfica podem ainda ser implementadas segundo uma orientação correctiva ou uma orientação preventiva. A orientação correctiva engloba métodos mais tradicionais, como os métodos dedutivos, centrados no professor e traduzidos na apresentação de regras ortográficas a serem memorizadas e aplicadas pelos alunos. A orientação de cariz preventivo, concretizada na implementação do método indutivo, parte do estudo de conjuntos de palavras com a mesma estrutura ortográfica, cabendo ao aluno a explicitação das regras (Femia Godoy, 2000, citado por Barbeiro, 2007).

No âmbito das estratégias de orientação correctiva destacadas pelos autores que temos vindo a citar, encontramos actividades como o ditado clássico⁸, a utilização de textos lacunares e as estratégias lúdicas como os crucigramas e as sopas de letras.

Por seu turno, os procedimentos preventivos, que procuram proporcionar o contacto com as formas que poderão apresentar dificuldades, evitando que o aluno chegue a cometer incorrecções, podem ser definidos em seis fases: 1) escrita da palavra em causa no quadro, a fim de favorecer a imagem visual; 2) reforço auditivo, por meio da leitura por parte do professor e da repetição por parte do aluno; 3) explicação do conteúdo semântico, quando necessária; 4) indução da regra ortográfica que se possa aplicar aos vocábulos explicados; 5) cópia das palavras estudadas, isoladamente ou integradas em frases; 6) exercícios de reforço: alguns dias depois, volta-se a recordar os vocábulos trabalhados, para facilitar a sua memorização.

⁸ “O seu papel, enquanto estratégia de aprendizagem, tem vindo a ser posto em causa, quer pela artificialidade de que tradicionalmente se reveste, quer pelo facto de activar fundamentalmente os critérios que o aluno já domina e que poderão conduzi-lo a incorrecções (...)” (Barbeiro, 2007)

Partindo da constatação de que os dois métodos apresentam limitações (o correctivo encontra limitações no facto de existirem excepções às regras apresentadas; o preventivo poderá condicionar alguma falta de consciência quanto às falhas cometidas, bem como um trabalho desinteressante, pela facto do aluno copiar e construir frases com palavras em relação às quais não manifesta dificuldades), Femia Godoy (2000, citado Barbeiro, 2007) propõe um procedimento que designa de leitura-ditado e que conjuga a actividade de leitura de um livro com a actividade de ditado. Esta estratégia apresenta três etapas: 1) escolha de um livro agradável para ditados (seleccionados pelos alunos); 2) leitura em voz alta do texto, pelo professor, repetindo duas vezes as palavras que propõe serem copiadas; 3) descoberta das falhas cometidas, com recurso ao modelo dado pelo professor. Posteriormente, poderão ser realizadas actividades como a cópia das palavras, o registo no caderno, de um pequeno dicionário ou inventário de dificuldades, a inclusão das palavras em frases e a indução da regra ortográfica.

Segundo Barbeiro (2007, p.146), as estratégias para o desenvolvimento da competência ortográfica podem ainda ser agrupadas em duas vertentes: “i) uma vertente integradora, que procura a relação com a escrita e com as outras competências nela actuates, para lá da competência ortográfica; esta vertente mobilizará o processo na sua globalidade, não incidindo apenas na representação gráfica da palavra; ii) uma vertente metalinguística, de construção de um conhecimento consciente, que permita a resolução de problemas ligados a alguns critérios actuates no sistema ortográfico.” Este autor sustenta que estas vertentes devem ser colocadas em acção no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para alguns alunos, no caso de programas específicos e face às dificuldades apresentadas, elas podem assumir funções e pesos diferentes.

O autor que temos vindo a citar adverte para o facto do trabalho sobre as duas vertentes não ter que ser efectuado de forma isolada, podendo articular-se e quebrar o carácter artificial que os exercícios de ortografia frequentemente adquirem (consulta de instrumentos de apoio no âmbito da revisão de textos: gramáticas, prontuários). Adverte e demonstra, ainda, situações em que determinadas actividades podem integrar-se no contexto das diferentes vertentes apresentadas (os textos lacunares, crucigramas e sopa de letras, podem ser realizados mediante uma estratégia correctiva e/ou metalinguística), devendo ser recriadas para que sejam adequadas à situação de ensino-aprendizagem.

Em última instância, Barbeiro explicita que, quando a forma ortográfica ainda não foi alcançada, as estratégias de reeducação devem possibilitar o desenvolvimento de um

processamento consciente. “Esse processamento, ao mobilizar as palavras e as regras ortográficas em que se manifestam as dificuldades, pode ligar-se a contextos em que se criem ligações com outras vertentes, quer pessoais e emocionais, quer textuais. Nessas ligações pode também estar a ser fundada a relação com a escrita” (Barbeiro, 2007, p.154).

Efectivamente, as práticas pedagógicas ou terapêuticas devem ajustar-se às necessidades/dificuldades específicas de cada aluno, tornando-se fundamental que os professores e os terapeutas reconheçam as vantagens de uma abordagem mais abrangente e integrada da dimensão ortográfica da escrita, isto é, a aprendizagem e o desenvolvimento da ortografia em situações funcionais de produção e revisão de textos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo III: Concepção e implementação do estudo

1. Problemática e questões de estudo

A dificuldade que muitos alunos enfrentam na escrita de palavras, frases e textos apresenta-se como o ponto de partida para o trabalho de investigação que pretendemos realizar. Este quadro problemático, considerado transversal e generalizado aos diferentes níveis de ensino, tem acompanhado a nossa prática pedagógica como docente do 1º Ciclo e, mais recentemente, como professora de Educação Especial (Grupo 910)⁹.

Para além da avaliação e da intervenção com alunos com Necessidades Educativas de carácter permanente, o desempenho de funções de professora de Educação Especial abrange o apoio aos docentes titulares de turma (no 1º Ciclo) e directores de turma (nos restantes ciclos) no que respeita à sinalização e caracterização de alunos com alterações da linguagem escrita. Contempla ainda a articulação com os docentes, das diversas áreas curriculares, na definição de estratégias e medidas educativas a implementar com os alunos integrados no Decreto-Lei 3/2008, bem como o contacto com os demais técnicos da área da saúde que acompanham estes alunos (terapeutas da fala, psicólogos, entre outros).

Porém, existem outros alunos que, embora não apresentem Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, manifestam dificuldades específicas na aprendizagem, nomeadamente ao nível da linguagem escrita. De acordo com a alínea e) do artigo 6º, do diploma referido, o departamento de Educação Especial e os Serviços de Psicologia devem encaminhar estes alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

O desempenho da função de professora de Educação Especial tem vindo, portanto, a possibilitar uma visão mais abrangente das dificuldades com que os alunos (com e sem patologias associadas) se deparam na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, bem como dos contornos que esta problemática consubstancia em si.

⁹ Apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e apoio em intervenção precoce na infância (Decreto-Lei nº20/2006).

Os professores do 2º Ciclo queixam-se da falta de pré-requisitos decorrentes das aprendizagens efectuadas pelos alunos no 1º Ciclo. Por seu turno, o 3º Ciclo herda um problema que se vai repercutindo no ensino secundário e, *quiçá*, universitário. As escolas vivem o eterno drama da falta de recursos humanos, materiais e financeiros no que concerne à disponibilização de técnicos para avaliar, diagnosticar e intervir nesta e noutras áreas. Os terapeutas da fala e psicólogos mostram igualmente o seu descontentamento quanto à impossibilidade de levar a cabo uma intervenção continuada e sistemática quando as famílias não cooperam e a falta de assiduidade dos alunos se torna frequente. As próprias famílias mostram-se muitas vezes impotentes, esgotadas ou indiferentes face ao problema. Um problema que rapidamente ultrapassa o contexto escolar, encontrando ecos no exercício pleno de cidadania, no (in)sucesso profissional e pessoal de cada indivíduo.

Nas últimas décadas, facilmente encontramos estudos que centram a sua atenção nos alunos e na forma como estes aprendem a escrever. Em Portugal, a aprendizagem da escrita, em geral, e da ortografia, em particular, tem sido objecto de várias investigações. Nelas, encontramos resultados relativamente à prevalência, tipo e evolução de erros ao longo dos ciclos, bem como propostas de intervenção pedagógica.

Concomitantemente, a pesquisa bibliográfica realizada conduziu-nos à constatação de uma tendência comum nos trabalhos empíricos desenvolvidos: um enfoque principal no aprendente. Com efeito, como refere Silva (2007, p.172), “no domínio da aprendizagem da ortografia são escassos os estudos que abordam metodologias de treino e de intervenção, as quais podem, não só proporcionar pistas para estratégias de ensino, mas igualmente, desde que eficazes, fornecer indicadores sobre o processo de construção e mobilização de conhecimentos ortográficos”. Esta situação evidencia, na nossa opinião, uma lacuna no campo da investigação nas dificuldades de escrita, mais concretamente no que respeita às concepções e às estratégias implementadas por professores e terapeutas da fala relativamente ao erro na escrita.

A experiência profissional já alcançada, a revisão da literatura efectuada e o conhecimento adquirido no Seminário de Modelos de Leitura e Escrita, integrado neste Mestrado, conduziu-nos a novos pontos de reflexão sobre a dimensão deste problema, fazendo emergir a necessidade de investigar algumas questões relacionadas com as práticas pedagógicas e terapêuticas desenvolvidas no âmbito das dificuldades de escrita:

- Que concepções têm estes profissionais relativamente ao erro na escrita?

- Com que frequência verificam a ocorrência de diferentes tipos de erros?
- Que grau de gravidade conferem aos diferentes tipos de erros?
- Que concepções têm estes profissionais sobre as causas e origens dos erros?
- Que tipo de *feedback* é dado na correcção dos trabalhos escritos?
- Que estratégias são utilizadas para a promoção das competências ortográficas no desenvolvimento de escrita?
- Que grau de eficácia atribuem às diferentes actividades promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica?
- Quais são as suas maiores preocupações quando avaliam as dificuldades escritas?
- Que questões consideram fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita?

Por conseguinte, dadas as dificuldades sentidas por todos os profissionais que intervêm neste domínio, quer no âmbito pedagógico, quer terapêutico, e face à existência de diferentes tipologias de erros e de diferentes abordagens correctivas do erro na escrita, o estudo e o aprofundamento deste tema considera-se fulcral para a verificação dos pontos de convergência ou de divergência quanto às concepções e às práticas desenvolvidas pelos diferentes profissionais na prossecução de uma meta comum: o desenvolvimento da escrita.

Em última instância, impõe-se a todos os profissionais que intervêm no âmbito da linguagem escrita reflectir sobre o conceito de erro na escrita, sobre as diferentes tipologias de erro existentes, as causas e origens dos erros, as estratégias promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita, de molde a alicerçarem as suas práticas, tanto ao nível da avaliação como da intervenção, em bases teóricas sólidas, fundamentadas e ajustadas às necessidades específicas de cada aluno.

2. Objectivos do estudo

Na tentativa de responder ao problema previamente exposto e tendo como base os pressupostos veiculados na revisão bibliográfica efectuada no âmbito dos campos teóricos que intervêm no mesmo, passamos a enunciar os objectivos do estudo que nos propomos realizar:

- Analisar as concepções que os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, os Professores de Educação Especial e os Terapeutas da Fala têm relativamente ao erro na escrita;
- Verificar o tipo de feedback fornecido por cada grupo profissional na correcção de trabalhos escritos;
- Analisar as estratégias consideradas pelos diferentes grupos profissionais como promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita;
- Verificar de que forma as concepções e práticas dos diferentes grupos profissionais apresentam pontos de convergência ou de divergência.

3. Hipóteses de investigação

Para o presente estudo, e na sequência dos objectivos anteriormente expostos, formulámos as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: As concepções face ao erro na escrita são significativamente diferentes nos três grupos profissionais;

Hipótese 2: Há diferenças significativas no tipo de *feedback* fornecido pelos diferentes grupos profissionais na correcção dos trabalhos escritos;

Hipótese 3: Os diferentes grupos profissionais apresentam diferenças significativas quanto às estratégias consideradas promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita.

4. Metodologia

De acordo com Tuckman (2000, p.5) a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões formuladas, decorrentes da identificação de um problema e da relação entre duas ou mais variáveis. Por conseguinte, para este autor, torna-se crucial criar “um design de investigação para estudar o problema, recolhendo e analisando os dados apropriados e, então, extrair as conclusões acerca da relação entre as variáveis”.

No que concerne à metodologia adoptada, este estudo considera-se do tipo descritivo e comparativo centrado nas concepções que os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala têm relativamente ao erro na

escrita. Pretende-se ainda verificar o tipo de feedback fornecido por cada grupo profissional na correcção de trabalhos escritos, bem como analisar as estratégias consideradas promotoras do desenvolvimento da escrita.

A opção por um estudo de índole descritiva e comparativa prendeu-se com a necessidade de, através da informação conseguida pelo instrumento de recolha de dados, traçar um perfil das concepções que cada grupo profissional possui no que respeita ao erro na escrita, analisar o tipo de estratégias utilizadas e, em última instância, avaliar de que forma as concepções e as práticas desenvolvidas apresentarão pontos de convergência ou de divergência.

5. Amostra

A amostra considerada para o presente estudo é constituída por três grupos distintos: Grupo A: professores do 1º Ciclo, Grupo B: professores de Educação Especial e Grupo C: terapeutas da fala. O processo utilizado foi o de amostragem por conveniência (Maroco & Bispo, 2006), na medida em que foi seleccionado o contexto em que os dados foram recolhidos (no âmbito geográfico em que desenvolvemos a nossa actividade profissional). Este tipo de amostragem, não probabilística, apesar de não garantir que a amostra seja representativa da população em geral, fornece indicadores de ideias gerais e aspectos críticos, tendo a vantagem de ser um método rápido e económico.

No que respeita aos sujeitos do Grupo A e do Grupo B, foram considerados alvo da nossa investigação todos professores em exercício efectivo nos cinco Agrupamentos Verticais de Escolas (AVE) existentes na cidade de Setúbal: AVE Ordem de Sant'Iago, AVE Cetóbriga, AVE Barbosa du Bocage, AVE Luísa Todi e AVE Lima de Freitas. Para o Grupo A (professores do 1º Ciclo) contabilizaram-se um total de vinte e sete escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para a constituição do Grupo B (professores de Educação Especial) foram considerados como elementos da amostra todos os professores dos agrupamentos referidos, independentemente do ciclo em que desempenhassem as suas funções.

Ainda relativamente ao Grupo A e B, atendendo à dimensão da população estimada e considerando que um dos agrupamentos não se mostrou totalmente disponível para colaborar (a aplicação do questionário foi unicamente autorizada ao grupo de Educação Especial, tendo sido excluídos 50 professores do 1º Ciclo), apresenta-se de seguida a

distribuição da população, número de questionários entregues e recolhidos e número de sujeitos da amostra.

Quadro 5 – Grupo A e B: População, questionários e amostra.

	Professores do 1º Ciclo	Professores de Educação Especial
População estimada	210	44
Questionários entregues	200	44
Questionários recolhidos	95	31
Amostra	95	31

Dos 200 questionários inicialmente distribuídos aos professores do 1º Ciclo, foram devolvidos devidamente preenchidos 95 (45,3% da população estimada). Quanto aos 44 questionários entregues aos professores de Educação Especial foram recolhidos 31 (70,45% da população estimada).

Para efeitos de definição dos elementos do Grupo C (terapeutas da fala), procurámos fazer um levantamento do número de terapeutas da fala em exercício de funções nos agrupamentos de escolas considerados no presente estudo (integrados em parcerias com instituições e Segurança Social). Adicionalmente, reconhecendo-se a falta de técnicos especializados nas escolas e considerando que os terapeutas da fala desenvolvem a sua actividade em ambientes e espaços diversificados, foram distribuídos questionários em algumas clínicas privadas da cidade de Setúbal, bem como seleccionados para a investigação em causa uma amostra deste grupo profissional, independentemente da área geográfica em que este estudo se circunscreve (alunos de mestrado e participantes no Fórum da Terapia da Fala). Para este grupo, foi estabelecido como critério de inclusão a intervenção com alunos em idade escolar. Apresentam-se de seguida os dados relativos ao apuramento do número de sujeitos do Grupo C.

Quadro 6 – Grupo C: População, questionários e amostra.

	Terapeutas da Fala			
	Escolas	Clínicas	Mestrado	Fórum TF
População estimada	8	10	20	----
Questionários entregues	8	5	20	1
Questionários recolhidos	4	1	8	11
Questionários válidos	4	1	8	11
Amostra	24			

Observando-se, no Quadro 6, a população estimada (N=38), o número de questionários distribuídos (N=33) e o número de questionários devolvidos devidamente preenchidos (N=24), o número de sujeitos do Grupo C perfaz 63,15% da população estimada. Importa referir que no decorrer do período estabelecido para o preenchimento e devolução dos questionários (Março/Abril), o questionário foi visualizado cerca de 500 vezes no Fórum da Terapia da Fala, tendo sido apenas devolvidos, via e-mail, 11 questionários devidamente preenchidos.

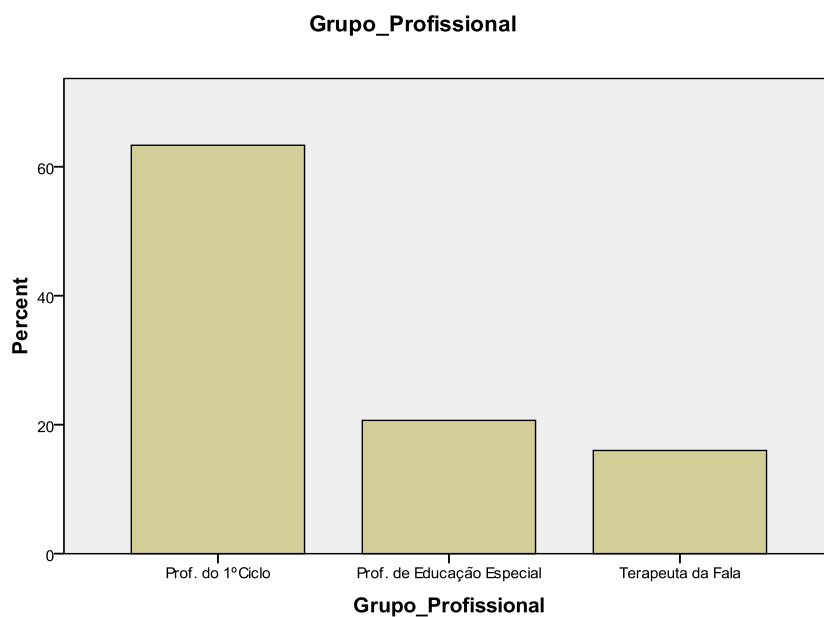
5.1. Caracterização da amostra

Com base nos dados recolhidos na Secção 1 do questionário (Anexo V), incluímos neste ponto a descrição empírica da nossa amostra. Para o efeito, recorreremos à estatística descritiva que nos permitiu observar percentagens e medidas de tendência central (médias), possibilitando-os, assim, caracterizar melhor os diferentes grupos amostrais.

5.1.1. Grupo profissional

No que diz respeito ao grupo profissional (Gráfico 1), como já havíamos referido, a nossa amostra é constituída por 95 professores do 1º Ciclo (63,3% dos inquiridos), 31 professores de Educação Especial (20,7% dos inquiridos) e 24 terapeutas da fala (16% dos inquiridos), que perfazem um total de 150 inquiridos (cf. Anexo VII, Tabela I).

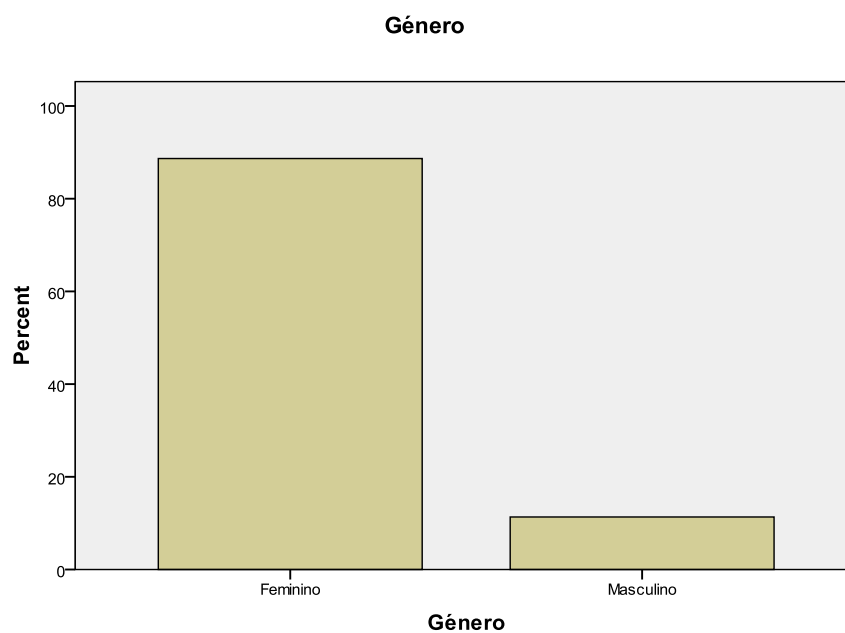
Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função do grupo profissional.



5.1.2. Género

Relativamente ao género, podemos observar que 88,7% dos inquiridos são do género feminino e 11,3% do género masculino (cf. Anexo VII, Tabela II).

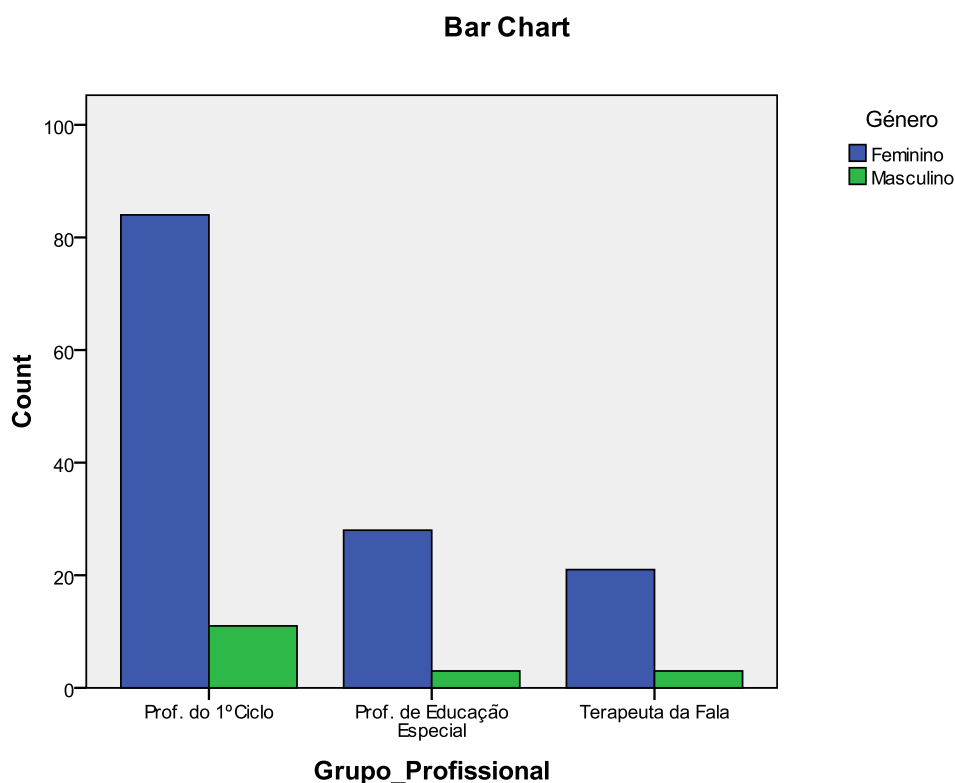
Gráfico 2 – Distribuição da amostra em função do género.



Constatando que a esmagadora maioria dos inquiridos pertence ao género feminino, como aliás acontece nos mais diversos estudos realizados cujos sujeitos são professores, considerámos importante verificar se esta distribuição também se observava no grupo de terapeutas da fala, pelo que procedemos à análise do género nos diferentes grupos profissionais.

Através dos dados do Gráfico 3 (cf. Anexo VII, Tabela III) podemos verificar que 84 (88,4%) dos 95 professores do 1º Ciclo, bem como 28 (90,3%) dos 31 professores de Educação Especial são do género feminino. Pode ainda observar-se que, à semelhança dos grupos de professores, o grupo de 24 terapeutas da fala é constituído maioritariamente por 21 (87,5%) profissionais do género feminino.

Gráfico 3 – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função do género.

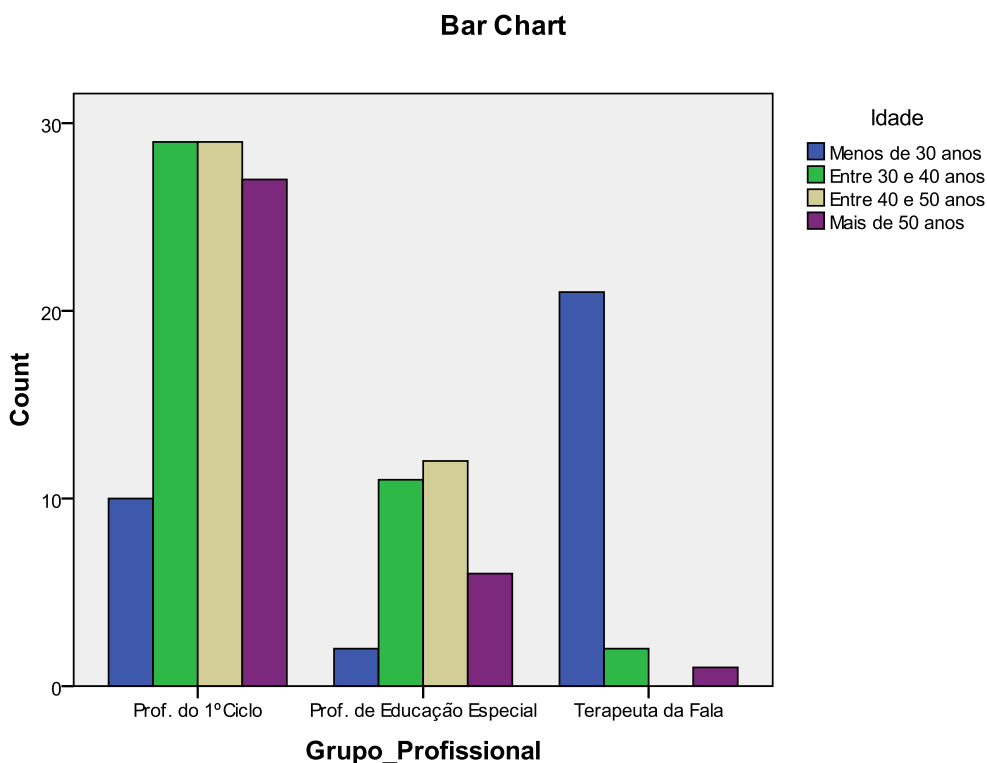


5.1.3. Idade

No que se refere à idade, analisando o Gráfico 4, verificamos que, no grupo de professores do 1º Ciclo, 10 professores (10,5%) têm idades inferiores a 30 anos, 29 (30,5%) entre 30 e 40 anos, 29 (30,5%) entre 40 e 50 anos e 27 (28,4%) têm idade superior a 50 anos. No grupo de professores de Educação Especial, observa-se que 2 (6,5%) têm idade inferior a 30 anos, 11 (35,5%) entre 30 a 40, 12 (38,7%) entre 40 e 50 e 6 (19,4%) têm mais de 50 anos. Quanto aos terapeutas da fala, 21 (87,5%) têm menos de 30 anos, 2 (8,3%) entre 30 e 40 e apenas 1 (4,2%) tem mais de 50 anos (cf. Anexo VIII, Tabela IV).

Através dos dados expostos, podemos concluir que é no grupo de terapeutas da fala que se observa maior homogeneidade relativamente à idade, tendo na quase totalidade dos inquiridos uma idade inferior a 30 anos. Nos restantes grupos profissionais, verifica-se uma maior heterogeneidade quanto à idade dos inquiridos, registando-se percentagens mais reduzidas na idade inferior a 30 anos, contrariamente aos dados relativos aos terapeutas da fala.

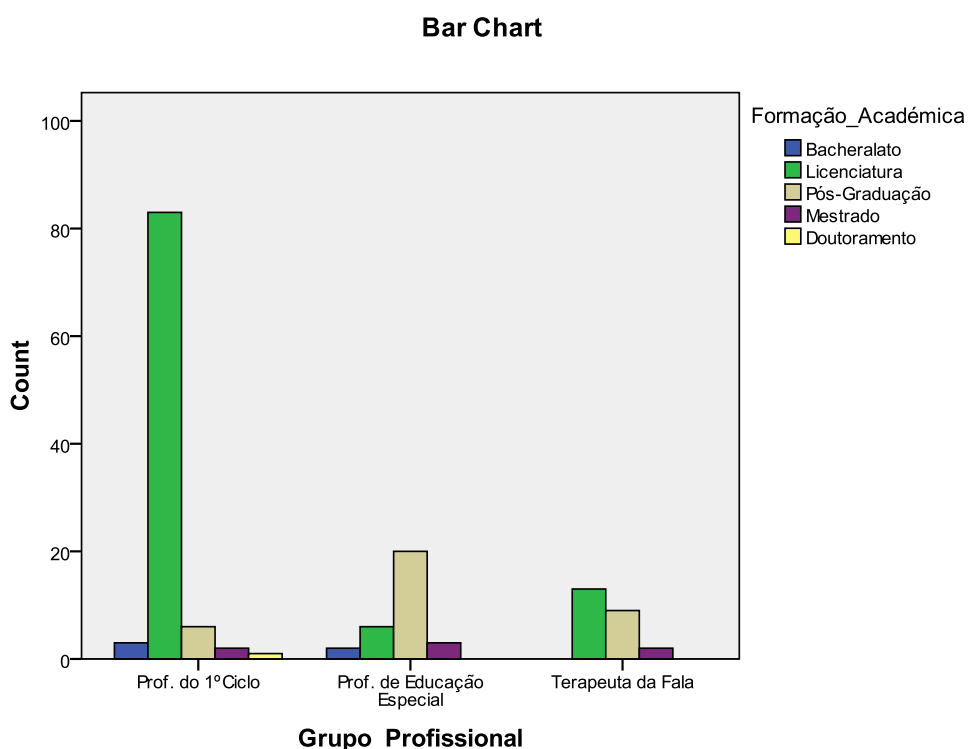
Gráfico 4 – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função da idade.



5.1.4. Formação acadêmica

Quanto à formação acadêmica (Gráfico 5) observa-se, no grupo de professores do 1º Ciclo, que 3 (3,2%) possuem bacharelato, 83 (87,4%) a licenciatura, 6 (6,3%), pós-graduação, 2 (2,1%) o mestrado e apenas 1 (1,1%) possui o doutoramento. Nos professores de Educação Especial, verifica-se que 2 (6,5%) são bacharéis, 6 (19,4%) licenciados, 20 (64,5%) são pós-graduados e 3 (9,7%) possuem o grau de mestre. Já no grupo de terapeutas da fala 13 (54,2%) são licenciados, 9 (37,5%) são detentores de pós-graduações e 2 (8,3%) possuem o mestrado. Podemos então concluir, por um lado, que a licenciatura (68%) é o grau predominante na formação dos três grupos da amostra, seguido da pós-graduação (23,3%). Por outro lado, verifica-se a inexistência de terapeutas da fala com o grau de bacharel e de doutor, bem como a ausência de doutorados entre o grupo de professores de Educação Especial (cf. Anexo VII, Tabela V).

Gráfico 5 – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função da formação acadêmica.



5.1.5. Experiência profissional

De acordo com a Tabela 1, no que respeita à experiência profissional (anos de serviço), obtiveram-se médias de 18,24% nos professores do 1º Ciclo (entre 1 e 34 anos), 17,96% no grupo de Educação Especial (entre 1 e 33 anos) e de 4,29% no grupo de terapeutas da fala (entre 1 e 15 anos).

Tabela 1 – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função da experiência profissional.

Grupo Profissional	N	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Prof. do 1ºCiclo	95	18,2421	9,74758	1,00	34,00
Prof. de Educação Especial	31	17,9677	9,21768	1,00	33,00
Terapeuta da Fala	24	4,2917	3,14130	1,00	15,00
Total	150	15,9533	10,23046	1,00	34,00

6. Instrumentos e procedimentos

Considerando os objectivos definidos neste estudo e na medida em que o questionário é um dos instrumentos mais amplamente utilizado na investigação de fenómenos como as concepções, optámos pela técnica do **Inquérito por Questionário**. Segundo Tuckman (2000, p.307), através deste procedimento, torna-se possível “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta ou não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) ”.

O questionário foi aplicado na variante de “administração directa” (Quivy & Champenhoudt, 2003). Este instrumento de recolha de dados apresenta inúmeras vantagens: recolhe a informação dos sujeitos por escrito, possibilita a preparação e estruturação prévia das perguntas, é de fácil aplicação e permite uniformidade de respostas e anonimato dos inquiridos. Outra vantagem apontada por estes autores é o facto de possibilitar a quantificação de uma multiplicidade de dados e de se poder proceder a numerosas análises de correlação. Não obstante, o recurso a este instrumento de recolha de dados poderá oferecer algumas desvantagens, a saber: a perda, o preenchimento deficitário, a reduzida devolução dos mesmos, a dificuldade e o tempo acrescido na organização e categorização das respostas às questões abertas (que requerem, igualmente, mais tempo da

parte dos inquiridos para a elaboração de respostas), dificuldade em elaborar todas as respostas possíveis para uma questão fechada e a possibilidade dos inquiridos responderem aleatoriamente.

6.1. Construção do questionário

A construção do questionário utilizado na presente investigação decorreu em três fases distintas: 1) elaboração da primeira versão com base na revisão bibliográfica efectuada e na experiência profissional adquirida no campo do ensino/aprendizagem e intervenção especializada nas dificuldades de escrita (Anexo I); 2) validação/avaliação do questionário através do Método de Juízes (Anexos II, III e IV); 3) elaboração da versão final (Anexo V).

Quadro 7 – Fases de construção do questionário.

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
Elaboração da 1ª Versão	Validação/Avaliação	Elaboração da Versão Final
Revisão da Literatura + Experiência Profissional na área ↓	Método de Juízes ↓ Resultado da opinião dos peritos ↓	Resultado da opinião dos peritos ↓ Alterações ↓
Pré-Questionário	Proposta de Alterações	Questionário Final

O processo metodológico utilizado para a elaboração da primeira versão do questionário contemplou a definição prévia do tipo de perguntas, do tipo de escalas a utilizar e do método de análise de dados. Subsequentemente, foi efectuada a selecção das dimensões, a redacção dos itens, a selecção do número e ordem de itens e a redacção das respostas às perguntas fechadas.

Confrontadas com a necessidade de não limitar o leque de respostas, por não nos sentirmos aptas para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que todos inquiridos pudessem assumir, considerámos importante recorrer à utilização de questões abertas, em adição às perguntas fechadas formuladas sob a forma de escalas de opinião (tipo Likert). Parte do conjunto das questões comuns aos três grupos da amostra tiveram como referência o questionário utilizado no estudo preconizado por Fernandes (2008).

Com a aplicação do questionário, pretendemos recolher informações respeitantes às seguintes dimensões, definidas a partir dos objectivos da investigação e que denominam as 7 secções contidas no mesmo: **Secção 1** - Dados Pessoais e Perfil Profissional, **Secção 2** - Concepções face ao erro na escrita, **Secção 3** - Tipologia de erros, **Secção 4** - Causas e origens dos erros, **Secção 5** - *Feedback* na correcção de trabalhos escritos, **Secção 6** - Estratégias promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica e **Secção 7** - Dificuldades na escrita: avaliação e intervenção.

Considerando as questões e os objectivos traçados para este estudo, as perguntas contidas em cada uma das secções mencionadas visam a obtenção de informação relativamente aos seguintes aspectos:

Secção 1 – Caracterizar a amostra: grupo profissional, género, idade, formação académica e contextos de intervenção (questões 1,2,3,4,5 e 6);

Secção 2 – Analisar as concepções dos diferentes grupos profissionais face ao erro na escrita (questões 1 e 2), à luz das teorias de natureza cognitivista (foram agrupados nesta categoria os itens 2, 5, 8, 9, 12) e de cariz behaviorista (foram agrupados nesta categoria os itens: 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11);

Secção 3 – Verificar a frequência com que são observados diferentes tipos de erros (questão 1), tendo-se, para o efeito, recorrido à tipologia proposta por Cardoso, Costa e Pereira (2002), e identificar outros tipos de erros, bem como a gravidade atribuída aos mesmos (questão 2);

Secção 4 – Avaliar a opinião dos inquiridos relativamente às diferentes causas e origens dos erros (questão1); identificar outras causas e a frequência com que as verificam na sua prática profissional (questão 2);

Secção 5 – Verificar o tipo de *feedback* fornecido na correcção dos trabalhos escritos (questão 1), com base na proposta de Ellis (2009) e identificar outros tipos de *feedback* considerados eficazes (questão 2);

Secção 6 – Analisar a frequência com que são implementadas e o grau de eficácia atribuído a actividades consideradas promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica (questão1 e 3); identificar outras actividades e as actividades consideradas mais eficazes (questões 2 e 4). Para o efeito, as actividades foram agrupadas em categorias distintas: estratégia correctiva (itens 1 e 2), estratégia preventiva (itens 3 e 4), estratégia

integradora (ítems 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 22, 23, 24, 25, e 26), estratégia metalinguística (ítems 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21);

Secção 7 – Identificar as preocupações sentidas no âmbito da avaliação nas dificuldades de escrita (questão 1) e questões fundamentais no âmbito da intervenção (questão 2).

6.2. Validação do questionário

Depois de elaborado e antes de ser aplicado, o questionário deverá ser submetido a um processo de validação. Segundo Moreira (2004), a validade de conteúdo de um instrumento permite afirmar que o mesmo avalia o que é suposto avaliar, tratando-se de uma validade de carácter teórico. Para a validação deste questionário, optámos por efectuarlo através do **Exame de Conteúdo** ou **Método de Juízes** que consiste numa análise, por especialistas ou peritos, da clareza da linguagem, da redundância de itens e do tipo de escalas utilizadas no instrumento. A validação do questionário por um grupo de peritos subentende a formulação de julgamentos, tendo como base a sua experiência e conhecimentos acrescidos na área em estudo, que podem ser quantificados através de uma escala em que é registada a pertinência de cada questão como componente representativa do(s) conceito(s) em estudo (Fortin, 1999). O valor da soma da opinião de cada perito determinará a inclusão, exclusão ou modificação das questões do instrumento (Bell, 1997).

Para a aplicação do Método de Juízes foi constituído um painel de seis peritos seleccionados por conveniência e de acordo com os seguintes critérios de inclusão: formação superior e experiência reconhecida nas áreas de Educação e Didáctica do Português/Linguística Portuguesa, Educação Especial e Terapia da Fala. Fizeram parte do grupo de peritos os seguintes juízes (dois por área específica):

Área: Didáctica do Português/Linguística Portuguesa:

- Ana Castro, Professora na Escola Superior de Saúde – IPS, Área Disciplinar de Ciências da Linguagem e Investigadora no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa;
- Luísa Solla, Professora na Escola Superior de Educação de Setúbal – IPS, Departamento de Línguas e investigadora do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC).

Área: Educação Especial:

- Ana Isabel Amaral Rodrigues, Professora na Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa, Departamento de Educação Especial e Reabilitação;
- Vítor Cruz, Professor na Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa, Departamento de Educação Especial e Reabilitação.

Área: Terapia da Fala:

- Dina Alves, Terapeuta da Fala e Professora na Escola Superior de Saúde Egas Moniz;
- Gracinda Valido, Terapeuta da Fala no Centro de Medicina e Reabilitação de Alcoitão.

Nesta fase, foram realizados os seguintes procedimentos: 1) formalização de convite aos seis peritos para validação do questionário (Anexo II); 2) entrega pessoal ou envio por e-mail do questionário a avaliar, acompanhados de uma área reservada a avaliação (Anexo III), tendo sido acordada a data de recolha/reenvio do mesmo. De seguida, iniciou-se o processo de análise das avaliações efectuadas por cada perito e, de acordo com o critério de maioria (≥3), foram definidas as questões a incluir, a excluir e a alterar (Anexo IV). Posteriormente, com base nas sugestões de cada perito, procedeu-se à reformulação das questões a alterar, condição que deu origem à versão final do questionário (Anexo V).

A opinião dos peritos foi emitida através de questões fechadas, consubstanciadas em escalas do tipo Likert, associadas ao registo de sugestões, tendo como objectivo fornecer elementos que ajudassem na reformulação das questões contidas no questionário, caso se revelasse necessário. Na medida em que um dos peritos convidados, por motivos de cariz pessoal e profissional, não pôde apresentar a sua avaliação de acordo com o calendário previamente acordado, foi aplicado o critério estabelecido aos restantes elementos do painel inicialmente proposto.

Da análise da opinião dos peritos foram reformuladas as questões 1 e 2 da Secção 2, questão 1 da Secção 3, questão 1 da Secção 4, questão 1 da Secção 5, questões 1 e 3 da Secção 6 e questão 1 da Secção 7.

As alterações efectuadas prenderam-se essencialmente com a clareza da linguagem (reformulação de questões em função do objectivo pretendido, diferenciação/subdivisão de

aspectos relativos a áreas distintas e explicitação de conceitos e terminologias com recurso a exemplificação), a redundância de alguns dos itens apresentados (exclusão de itens semelhantes), a complexidade de alguns itens (reformulação de itens contendo termos de natureza distinta, quando contidos numa única afirmação), o agrupamento e a sequência de itens (distanciamento de itens com significados opostos) e a inclusão de algumas referências bibliográficas.

Com base nas sugestões fornecidas pelos peritos, na questão 4 da Secção 1, referente à formação académica, foi incluído um espaço reservado ao registo da área de especialização dos inquiridos, quando assinalados os campos 3, 4 ou 5. Foi ainda alterada a ordem das questões contidas na Secção 6, sendo que a questão 3 corresponde à questão 2 do questionário final, e introduzida nesta secção uma quarta questão, com vista à explicitação das actividades consideradas mais eficazes no aperfeiçoamento da competência ortográfica dos alunos. Finalmente, a questão 1 da Secção 7 foi subdividida em duas questões distintas: uma referente à avaliação e outra à intervenção nas dificuldades de escrita, questões 1 e 2, respectivamente.

6.3. Aplicação do questionário

Elaborada a versão final do questionário, prosseguiu-se com a aplicação do mesmo aos sujeitos da amostra. No que se refere aos Grupos A (professores do 1º Ciclo) e Grupo B (professores de Educação Especial), a aplicação do questionário contemplou 4 fases distintas: 1) pedido de autorização aos directores dos cinco agrupamentos de escolas da cidade de Setúbal, onde se descrevia de forma sucinta o âmbito e os objectivos do estudo a realizar (Anexo VI); 2) articulação com os coordenadores de escola e de Educação Especial com vista à flexibilização do processo de entrega e recolha do questionário; 3) entrega dos questionários e 4) recolha dos questionários.

No que respeita ao Grupo C da amostra (terapeutas da fala), optou-se pela entrega do questionário em dois formatos: versão papel (para os terapeutas da fala em exercício de funções nos agrupamentos de escolas inseridas no estudo e clínicas privadas da cidade de Setúbal) e digital (no caso dos terapeutas da fala alunos do Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança e participantes no Fórum da Terapia da Fala).

Os questionários foram preenchidos e recolhidos via e-mail durante os meses de Março e Abril de 2010.

6.4. Tratamento dos dados

Com vista ao tratamento e à análise dos dados recolhidos, os questionários foram posteriormente submetidos a dois procedimentos distintos: recurso ao software informático *SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences)* para a análise estatística descritiva e inferencial dos dados obtidos nas perguntas fechadas e recurso à análise de conteúdo das perguntas abertas.

A análise estatística descritiva permitiu-nos descrever e caracterizar a nossa amostra, tendo em conta o tipo de escalas e natureza das variáveis apresentadas. Para o efeito, recorreu-se a tabelas e gráficos com frequências (variáveis nominais: grupo profissional, género; variáveis ordinais: idade, formação académica). Para a experiência profissional, tratando-se de uma variável quantitativa, a medida de tendência central que se considerou mais adequada foi a da média e a de dispersão (desvio padrão). A estatística descritiva possibilitou-nos também verificar a distribuição da amostra relativamente às concepções de erro (questão 2 da Secção 2) e às estratégias consideradas mais eficazes no aperfeiçoamento da competência ortográfica (questão 4 da Secção 6).

No que concerne à análise estatística inferencial, a que recorremos para a comparação dos resultados dos diferentes grupos, o tratamento dos dados das questões 1 das Secções 2, 3, 4, 5, 6 e questão 2 da Secção 6 foi feito com base em técnicas estatísticas que serviram o propósito do nosso estudo e, consequentemente, a verificação das hipóteses formuladas. Por conseguinte, depois de apurarmos as médias de cada grupo amostral, para percebermos se essas médias eram significativamente diferentes, seleccionámos o teste Anova one-way. O teste de Anova one-way aplica-se quando se pretende testar duas ou mais amostras independentes (extraídas da mesma população ou de populações diferentes). Considerando a dimensão total da nossa amostra, não necessitámos de verificar os pressupostos da Anova na medida em que, quando as amostras têm dimensão superior a 20, este procedimento é dispensável (Maroco & Bispo, 2007).

Uma vez que nos encontrávamos na presença de mais de dois grupos amostrais, e considerando o facto de haver diferenças significativas, afigurou-se-nos pertinente verificar entre que grupos se verificavam essas diferenças. O teste seleccionado para esse efeito foi o de Tukey (Maroco & Bispo, 2007).

Importa ainda referir que para a operacionalização do estudo comparativo foram consideradas como variáveis independentes os diferentes grupos profissionais,

anteriormente descritos, e como variáveis dependentes as concepções de erro na escrita, a tipologia de erros, as causas e origens dos erros, o tipo de *feedback* fornecido na correcção dos trabalhos escritos e as estratégias promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica.

Ainda relativamente às perguntas fechadas, e de acordo com as escalas apresentadas, foram atribuídas distintas cotações. A cotação dos itens da pergunta 1 das secções 2 e 4 foi efectuada da seguinte forma: 1 para “Discordo totalmente”, 2 para “Discordo”, 3 para “Concordo”, 4 para “Concordo totalmente” e 0 para “Nunca reflecti sobre o assunto”. Quanto à questão 1 das secções 3, 5 e 6 atribuiu-se a cotação 1 para “Nunca”, 2 para “Poucas vezes”, 3 para “Algumas vezes”, 4 para “Muitas vezes” e 5 “Sempre”. Já na questão 3 da secção 6 foram efectuadas as seguintes cotações: 1 para “Nada eficaz”, 2 para “Pouco eficaz”, 3 para “Eficaz” e 4 para “Muito eficaz”.

No que respeita à análise de conteúdo das questões abertas, a técnica escolhida foi a da categorização, que pode ser caracterizada como uma “operação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Seguindo a proposta deste autor, o nosso processo de categorização comportou duas etapas: o *inventário*, que implica isolar os elementos, e a *classificação*, que se traduz na repartição dos elementos, procurando-se ou impondo-se uma organização dos dados fornecidos. Este procedimento teve como objectivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, que nos permitisse responder às questões que subjazem a este estudo (Bardín, 2004).

Tratados os dados, à luz da estatística descritiva e inferencial e da análise de conteúdo, procedemos à interpretação dos mesmos, apresentando-os atendendo à sequência das questões do questionário e respectivas questões de investigação. Posteriormente, prosseguiremos com a discussão dos resultados obtidos e à verificação das hipóteses em estudo, inferindo conhecimentos com a ajuda de evidências resultantes deste estudo e dos saberes veiculados pela literatura de especialidade.

PARTE III – ANÁLISE DE RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E CONCLUSÕES

Parte III – Análise de resultados, discussão e conclusões

Capítulo IV: Descrição, interpretação e conclusões

1. Análise dos dados

Neste subcapítulo, iremos apresentar a comparação dos dados obtidos em cada grupo profissional no que concerne às dimensões estabelecidas no questionário (Anexo V), centradas nas questões deste estudo às quais procurámos responder. Para o efeito, num primeiro momento, são apresentadas as médias por grupo profissional e, posteriormente, com recurso à estatística inferencial, são aplicados os testes, anteriormente referidos, para verificar se essas médias são significativamente diferentes.

Concomitantemente, procederemos à apresentação descritiva de dados que complementam os resultados apurados. Neste sentido, importa ainda referir que, na análise de conteúdo das questões abertas, procedeu-se à definição de categorias e subcategorias, com base na revisão bibliográfica efectuada e nas respostas dos inquiridos (interesse e contributo para a presente investigação). As categorias e subcategorias são apresentadas por ordem decrescente em termos do número (N) de sujeitos da amostra que a abordaram.

1.1. Concepções face ao erro na escrita

Começámos por analisar as concepções que estes profissionais têm relativamente ao erro na escrita.

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados da resposta dos inquiridos à questão 1 da Secção 2 (Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações). Para o efeito, considerámos como variável dependente os *scores* das concepções de erro (de cariz cognitivista e behaviorista) e como variável independente o grupo profissional. Seguidamente procurámos verificar se os *scores* das concepções de erro são afectados significativamente pelo grupo profissional.

Tabela 2 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 2: Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação).

Concepções de Erro	Grupo Profissional	N	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
CE_Behaviorista	Prof. do 1ºCiclo	95	2,2677	,37638	1,43	3,43
	Prof. de Educação Especial	31	2,1429	,39898	1,43	3,14
	Terapeuta da Fala	24	2,2024	,40388	1,29	3,00
	Total	150	2,2314	,38627	1,29	3,43
CE_Cognitivista	Prof. do 1ºCiclo	95	3,0084	,36892	2,00	4,00
	Prof. de Educação Especial	31	3,1613	,46020	2,40	4,40
	Terapeuta da Fala	24	3,2833	,34347	2,80	4,00
	Total	150	3,0840	,39749	2,00	4,40

Da análise da tabela, podemos verificar que existem diferenças nas médias entre os grupos. Por conseguinte, procedemos à aplicação do teste Anova one-way para verificar se essas diferenças são estatisticamente significativas (cf. Anexo VII, Tabela VI). Verificando os valores de p (p -value) inferiores a 0,05, concluímos que **existem diferenças significativas**, ou seja, **o grupo profissional afecta significativamente os scores de concepções de erro de natureza cognitivista**.

Contudo, havendo diferenças significativas, e estando-se na presença de mais do que duas amostras, faz sentido ainda verificar entre que amostras se verificam essas diferenças, pelo que se recorreu ao teste de Tukey. Observando os resultados obtidos com os p -value inferior a 0,05 (cf. Anexo VII, Tabela VII), concluiu-se que **existem diferenças significativas entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala**.

As respostas dos inquiridos à questão 2 da Secção 2 (cf. Anexo VII, Tabela VIII a XVI) corroboram os resultados do Anova e do Tukey. Efectivamente, quando seleccionam as afirmações que melhor ilustram as suas concepções de erro na escrita, da mais importante para a de menor importância, verificamos total convergência nas respostas dadas pelos professores de Educação Especial e terapeutas da fala, facto que não se observa entre estes e o grupo de professores do 1º Ciclo. Apresentamos de seguida uma síntese dos resultados obtidos (Tabela 3).

Tabela 3 – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro dos diferentes grupos profissionais.

Grupo Profissional	Conceito de Erro 1	Conceito de Erro 2	Conceito de Erro 3
Prof. do 1ºCiclo	2	8	12
Prof. De Educação Especial	2	5	8
Terapeuta da Fala	2	5	8/9

- 2 – O erro é um fenómeno natural da aprendizagem.
 5 – O erro é um fenómeno construtivo e estruturante da aprendizagem.
 8 – O erro é corrigível pelo aluno, com orientação do professor/terapeuta.
 9 – O erro é revelador das aprendizagens efectuadas.
 12 – O erro é um pré-requisito necessário à definição de estratégias de intervenção.

1.2. Tipologia de erros

Prosseguimos com a análise da frequência com que os grupos profissionais em estudo verificam a ocorrência de diferentes tipos de erros.

Na Tabela 4, apresentam-se os resultados da resposta dos inquiridos à questão 1 da Secção 3. Para o efeito, considerámos como variável dependente os *scores* de tipos de erros e como variável independente o grupo profissional. Seguidamente, procurámos verificar se os *scores* de tipos de erro são afectados significativamente pelo grupo profissional.

Tabela 4 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 3: Indique-nos a frequência com que verifica a ocorrência dos seguintes tipos de erro na escrita (assinale apenas uma das opções para cada tipo de erro).

Tipologia de erros	Grupo Profissional	N	Média	D. Padrão
TE_Desvios Ortográficos	Prof. do 1ºCiclo	95	3,2568	,46188
	Prof. de Educação Especial	31	3,4129	,46457
	Terapeuta da Fala	24	3,2667	,28079
	Total	150	3,2907	,44061
TE_Desvios Fonéticos	Prof. do 1ºCiclo	95	2,9789	,58649
	Prof. de Educação Especial	31	3,2177	,55805
	Terapeuta da Fala	24	3,4167	,55495
	Total	150	3,0983	,59634
TE_Desvios Morfológicos	Prof. do 1ºCiclo	95	2,6561	,59241
	Prof. de Educação Especial	31	2,9140	,56416
	Terapeuta da Fala	24	2,6667	,58152
	Total	150	2,7111	,59034
TE_Desvios Morfo-Sintáticos	Prof. do 1ºCiclo	95	2,5158	,76996
	Prof. de Educação Especial	31	2,7742	,76200
	Terapeuta da Fala	24	2,9167	,88055
	Total	150	2,6333	,79779
TE_Desvios Sintáticos	Prof. do 1ºCiclo	95	2,5895	,64404
	Prof. de Educação Especial	31	2,8065	,70329
	Terapeuta da Fala	24	2,7083	,75060
	Total	150	2,6533	,67542
TE_Desvios Sintático-Semânticos	Prof. do 1ºCiclo	95	2,5088	,68906
	Prof. de Educação Especial	31	2,7097	,56922
	Terapeuta da Fala	24	2,4167	,63892
	Total	150	2,5356	,66093
TE_Desvios Semânticos	Prof. do 1ºCiclo	95	2,6237	,66332
	Prof. de Educação Especial	31	2,6855	,55516
	Terapeuta da Fala	24	2,6458	,69905
	Total	150	2,6400	,64473

Os dados da tabela permitem verificar que existem diferenças nas médias entre os grupos. Contudo, procedemos à aplicação do teste Anova one-way para verificar se essas diferenças são estatisticamente significativas (cf. Anexo VII, Tabela XVII). Verificando os

valores de p (p -value) inferiores a 0,05, concluímos que **existem diferenças significativas**, ou seja, **o grupo profissional afecta significativamente os *scores* no que respeita aos Desvios Fonéticos e Desvios Morfo-Sintácticos**. Contudo, havendo diferenças significativas, e estando-se na presença de mais do que duas amostras, faz sentido ainda verificar entre que amostras se verificam essas diferenças, pelo que se recorreu ao teste de Tukey. Observando os resultados obtidos de p -value inferiores a 0,05 (cf. Anexo VII, Tabela XVIII), concluiu-se que **existem diferenças significativas entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala para os Desvios Fonéticos e os Desvios Morfo-Sintácticos**.

Analisaremos de seguida as respostas dos inquiridos à questão aberta 2 da Secção 3, em que procurámos analisar o grau de gravidade que os grupos da amostra conferem a diferentes tipos de erro. (Indique-nos, exemplificando, outros tipos de erros na escrita e assinale a gravidade que lhes atribui).

Na medida em que a maioria das respostas dos inquiridos se reportou à tipologia de erros de Cardoso, Costa e Pereira (2002), a que recorremos para a análise da frequência de tipos de erros observados na escrita, considerámos pertinente incluir os dados fornecidos para o tratamento desta questão, porquanto nos interessa aquilatar a gravidade atribuída aos mesmos.

Grupo A: Professores do 1º Ciclo

Taxa de resposta: 28 (29,47% dos inquiridos)

Tabela 5 – Outros tipos de erros e sua gravidade (Professores do 1º Ciclo).

Categorias	Subcategorias	Gravidade	N
Desvios Ortográficos	Relação assistemática som/grafia: (<i>jirassol</i> – girassol); (<i>bancu</i> – banco); realizações fonéticas do grafema “x”; omissão de grafema sem realização fonética (<i>oje</i> – hoje); (<i>â</i> – há); representações múltiplas de ditongo nasais (<i>cantão</i> – cantam); (<i>canpo</i> – campo; <i>ponba</i> – pomba); utilização de <i>ça</i> , <i>rr</i> ou <i>ss</i> em início de palavra.	Grave	12
		Muito grave	3
	Acentuação gráfica	Pouco grave	4
		Muito grave	2
	Pontuação	Grave	3
		Muito grave	1
	Translineação	Grave	1
		Pouco grave	1
	Uso de maiúsculas por minúscula	Grave	1

Desvios Semânticos	Tessitura textual: omissão, repetição e substituição de palavras; pobreza vocabular; sequência lógica de acontecimentos; desenvolvimento de ideias; desrespeito pelo tema/título	Grave	6
		Muito grave	4
Desvios Fonéticos	Substituição de fonemas: (<i>foi</i> – fui); (<i>coenbo</i> – coelho); (<i>canelo</i> – camelo)	Muito grave	3
	Omissão de fonemas: (<i>canto</i> – cantou)	Muito grave	2
	Inserção de fonemas: (<i>flore</i> – flor)	Grave	2
Desvios Morfo-Sintáticos	Concordância de género e de número: (As personagens do texto <i>é</i> ...);	Muito grave	3
		Grave	2
Desvios Sintáticos	Alteração da ordem dos constituintes: (A menina <i>se chama</i> – chama-se...); utilização de clíticos (<i>disse a ele</i> – disse-lhe...); (<i>viu ela</i> – viu-a)	Pouco grave	2
		Muito grave	1
		Grave	1
Desvios Morfológicos	Segmentação e delimitação de palavras: (<i>derrepente</i> – de repente)	Grave	2
		Muito grave	1
Desvios Sintático-Semânticos	Restrições de selecção: (<u>Amanhã</u> ele <u>foi</u> viajar.)	Grave	1

Analisando a resposta dos professores do 1º Ciclo, no que respeita a outros tipos de erros e sua gravidade, podemos verificar a supremacia dos desvios ortográficos (N=28) quando comparados com as restantes categorias. A relação assistemática som/grafia apresenta-se como a subcategoria mais referida (N=15), dentro da categoria e em relação às subcategorias em geral, e com um grau de gravidade que oscila entre grave e muito grave.

Dentro dos desvios ortográficos, ainda que ocupando a segunda posição (N=6), a acentuação gráfica é avaliada, maioritariamente, como subcategoria pouco grave. Ainda no que respeita aos desvios ortográficos, aos erros de pontuação foram atribuídos níveis considerados graves pela maioria dos inquiridos que os mencionaram (N=4). Foram ainda registados erros de translineação (N=2), que oscilam entre pouco grave e grave, e os referentes ao uso de maiúscula por minúscula (N=1), avaliados com o nível grave.

Aos desvios ortográficos, seguem-se os desvios semânticos, que ocupam a segunda posição nas categorias mais referidas pelos inquiridos (N=10). A subcategoria decorrente da mesma reporta-se a aspectos da tessitura textual, como a coerência e a coesão, que não tendo sido exemplificados pelos inquiridos, não nos foi possível enquadrar nos níveis de análise estabelecidos na tipologia que temos vindo a tomar como referência (Cardoso,

Costa & Pereira, 2002). A maioria dos inquiridos que referiu este tipo de erro considera-o grave.

Na terceira posição, encontram-se os desvios fonéticos (N=7) cuja subcategoria mais referida diz respeito a erros decorrentes da substituição de fonemas (N=3). Este tipo de erro, bem como a omissão de fonemas (N=2), é considerado muito grave. Por seu turno, a inserção de fonemas (N=2) é considerado um erro grave.

Os desvios morfo-sintácticos (N=5), com destaque na concordância de género e de número, e os desvios morfológicos (N=3), com ênfase na hipossegmentação de palavras, oscilam entre os níveis grave e muito grave.

Relativamente aos desvios sintácticos (N=4), a gravidade atribuída oscila entre o pouco grave (N=2), grave (N=1) e muito grave (N=1) para a subcategoria “alteração da ordem dos constituintes”.

Na esfera dos desvios sintáctico-semânticos, que constitui a categoria menos referida pelos inquiridos (N=1), o erro enquadrado na subcategoria “restrições de selecção” é considerado grave.

Com base nos dados apresentados, pode concluir-se que a análise dos erros na escrita não se restringe ao domínio da palavra, tradicionalmente privilegiado na maioria das tipologias de erros, o que conduz a uma abordagem mais ampla e mais contextualizada das produções escritas dos alunos.

Grupo B: Professores de Educação Especial

Taxa de resposta: 7 (22,58% dos inquiridos)

Tabela 6: Outros tipos de erros e sua gravidade (Professores de Educação Especial).

Categorias	Subcategorias	Gravidade	N
Desvios Fonéticos	Substituição de fonemas (<i>m/n</i>); (<i>nh/lh</i>); (<i>b/d</i>); (<i>p/q</i>).	Grave	4
	Omissão de sílabas	Grave	1
Desvios Ortográficos	Relação assistemática som/grafia: representações múltiplas de ditongos nasais (<i>ão/am</i>); substituição de <i>o</i> por <i>u</i> em final de palavra)	Grave	2
	Uso maiúscula por minúscula: em início de frase	Muito grave	1
Desvios Sintácticos	Alteração da ordem de constituintes: utilização de clíticos (<i>Eu dou o bolo a ti.</i> – <i>Eu dou-te o bolo.</i>)	Grave	1

No que respeita aos professores de Educação Especial, das três categorias apuradas, os desvios fonéticos foram os mais mencionados (N=5). A “substituição de fonemas” apresenta-se como a subcategoria mais referida (N=4), sendo a opinião dos inquiridos consensual quanto à gravidade que lhe é atribuída: grave. Apesar de não ter sido ilustrada, consideramos que a “omissão de sílabas” se enquadra como subcategoria nos desvios que alteram o aspecto fonético da palavra. Por este motivo, decidimos incluí-la na categoria dos desvios fonéticos, tendo-lhe sido conferido o grau de grave (N=1).

Os desvios ortográficos surgem na segunda posição (N=3), com realce para a relação assistemática som/grafia (N=2), ilustrada com as representações múltiplas de ditongos nasais *ão/am* e a substituição de *o* por *u* em final de palavras. O tipo de erro exemplificado nesta subcategoria é considerado grave. O “uso de minúscula em início de frase” (N=1) é considerado muito grave.

À semelhança dos professores do 1º Ciclo, no que respeita aos desvios sintáticos, na subcategoria “alteração da ordem dos constituintes” (N=1), pode igualmente observar-se a referência à utilização de clíticos como dificuldade que condiciona a ocorrência de erros considerados graves.

Grupo C: Terapeutas da Fala

Taxa de resposta: 9 (37,5% dos inquiridos)

Tabela 7 – Outros tipos de erros e sua gravidade (Terapeutas da Fala).

Categorias	Subcategorias	Gravidade	N
Desvios Fonéticos	Substituição de fonemas (<i>nh/lh/ch</i>); (<i>p/q</i>); (<i>b/d</i>); (<i>r/l</i>); (<i>c/t</i>); (<i>gerado – gelado</i>)	Grave	4
		Muito grave	1
	Inserção de fonemas (<i>adição de fonemas</i>); (<i>correre – correr</i>)	Pouco grave	2
	Omissão de fonema (<i>r</i> em encontros consonânticos)	Grave	1
	Inversão de fonemas (<i>urso – urso</i>)	Grave	1
Desvios ortográficos	Relação assistemática som/grafia (<i>g/gu/j</i>); (<i>jirafa – girafa</i>); (<i>à – há</i>); representações múltiplas de ditongos nasais (<i>estavão – estavam</i>)	Grave	5
Desvios Morfológicos	Segmentação e delimitação de palavras (<i>junção de palavras</i>); (<i>aglutinação de palavras</i>)	Grave	2
Desvios Semânticos	Tessitura textual: repetição de palavras e/ou expressões (<i>eu disse que, eu disse que...</i>)	Grave	1

À semelhança dos dados observados para os professores de Educação Especial, os desvios fonéticos constituem a categoria mais referida pelos terapeutas da fala (N=9), sendo a subcategoria “substituição de fonemas” a mais mencionada (N=5) e considerada, maioritariamente, grave (N=4). Observa-se ainda que a substituição de fonemas constituídos por dois grafemas (caso dos dígrafos: nh, lh e ch) é um dos erros mais frequentemente observados na escrita e considerado grave pelos dois grupos profissionais referidos.

De entre as categorias apuradas neste grupo, seguem-se os desvios ortográficos (N=5) em que se verificam exemplificações da subcategoria “relação assistemática som/grafia” e respectiva gravidade (grave) análogas às apresentadas pelos professores de Educação Especial e professores do 1º Ciclo. Dentro desta subcategoria, constata-se ainda que as dificuldades ao nível das representações múltiplas dos ditongos nasais (caso específico de ão/am) geram erros frequentemente observados pelos diferentes grupos profissionais.

Dentro das categorias menos referidas, encontramos os desvios morfológicos (N=2) e semânticos (N=1), constituídos por subcategorias também comuns aos terapeutas da fala e professores do 1º Ciclo (ainda que referidas mais pelos segundos do que pelos primeiros) e entendidos, pela generalidade dos inquiridos, como exemplificativas de erros graves. Não obstante, e ainda no que respeita aos desvios morfológicos, constata-se diferenças na terminologia utilizada pelos terapeutas da fala no que se refere à tipologia de erros ilustrada (junção e aglutinação de palavras).

1.3. Causas e origens dos erros

Dado que uma das questões do nosso estudo se centrava na análise das concepções que estes profissionais têm relativamente às causas e origens dos erros, apresentam-se de seguida os resultados obtidos nesta dimensão do questionário.

Começámos por comparar as médias dos *scores* das causas e origens dos erros quanto ao grau de concordância dos inquiridos relativamente a factores de natureza intrínseca e extrínseca ao aluno, que estão fundamentadas como possíveis causas do erro na escrita. Com este procedimento, verificámos, mais uma vez, que existem diferenças das médias entre os grupos (Tabela 8).

Tabela 8: Médias das respostas à questão 1 da Secção 4: **Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação).**

Causas e origens do erro	Grupo Profissional	N	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
CO_Intrínsecos	Prof. do 1ºCiclo	95	2,8561	,30977	1,83	3,75
	Prof. de Educação Especial	31	2,9919	,31502	2,33	3,83
	Terapeuta da Fala	24	3,0625	,35632	2,58	3,75
	Total	150	2,9172	,32719	1,83	3,83
CO_Extrínsecos	Prof. do 1ºCiclo	95	2,7263	,34545	1,67	3,67
	Prof. de Educação Especial	31	2,7634	,49399	1,83	4,00
	Terapeuta da Fala	24	2,9236	,44770	2,00	4,00
	Total	150	2,7656	,40045	1,67	4,00

Prosseguimos então para a verificação se essas médias são estatisticamente significativas, tendo-se aplicado o teste Anova one-way (cf. Anexo VII, Tabela XIX). Após observação dos valores de *p-value*, concluímos que **o grupo profissional afecta significativamente os *scores* dos factores intrínsecos**, pelo que aplicámos o teste de Tukey (cf. Anexo VII, Tabela XX) para aferir entre que amostras se verifica essa diferença. Da análise dos valores de *p*, conclui-se que **existem diferenças significativas entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala**.

Para a análise de outras causas e origens dos erros na escrita e respectiva frequência, de que nos ocuparemos de seguida, as categorias foram definidas em função das dimensões previamente estabelecidas para o tratamento da questão 1 da mesma secção (factores extrínsecos e factores intrínsecos ao indivíduo). As subcategorias foram definidas com base na revisão bibliográfica e são apresentadas por ordem decrescente do número (N) de inquiridos que as abordaram e da frequência verificada na ocorrência das mesmas.

Adicionalmente, e considerando que a maioria das respostas dos inquiridos reportou-se às causas e origens de erros a que recorremos na análise da concordância dos mesmos face às afirmações apresentadas, também na pergunta 1 da mesma secção, resolvemos incluir os dados fornecidos para o tratamento desta questão, na medida em que nos interessa aferir a frequência com que são observadas na prática dos diferentes profissionais.

Grupo A: Professores do 1º Ciclo

Taxa de resposta: 34 (35,78% dos inquiridos)

Tabela 9 – Outras causas e origens do erro e sua frequência (Professores do 1º Ciclo).

Categorias	Subcategorias	Frequência	N
Factores intrínsecos	Problemas de concentração/atenção	Muitas vezes	18
		Sempre	2
		Algumas vezes	1
	Alterações da linguagem oral	Muitas vezes	3
		Sempre	1
		Algumas vezes	1
	Dificuldades de aprendizagem na leitura/escrita	Sempre	2
		Muitas vezes	2
		Algumas vezes	1
	Défices de memória	Muitas vezes	3
		Algumas vezes	1
	Défices cognitivos	Muitas vezes	3
		Sempre	1
	Falta de treino na expressão escrita	Muitas vezes	2
		Algumas vezes	1
	Desconhecimento das regras da língua	Muitas vezes	2
	Défices auditivos	Muitas vezes	1
		Algumas vezes	1
	Baixa auto-estima	Muitas vezes	1
	Problemas de percepção	Algumas vezes	1
	Défices no processamento fonológico	Algumas vezes	1
	Problemas emocionais	Algumas vezes	1
	Dislexia	Algumas vezes	1
	Disgrafia	Algumas vezes	1
	Falta de mecanismos de auto-correcção	Muitas vezes	1
Factores extrínsecos	Influência do contexto familiar e social: falta de apoio escolar; problemas sócio-culturais; falta de expectativas dos encarregados de educação; falta de valorização da leitura; falta de hábitos de leitura; falta de motivação; vocabulário pobre e reduzido; contacto com situações predominantemente orais	Muitas vezes	25
		Sempre	1
	Influência do contexto escolar: número de alunos e de níveis de escolaridade por turma; falta de apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem; ambiente de sala de aula (indisciplina)	Muitas vezes	5
		Sempre	1
	Interferências de outras línguas	Muitas vezes	4
		Sempre	1
		Algumas vezes	1
	Dificuldades da própria língua (sistema ortográfico)	Muitas vezes	2
	Influência do professor: métodos utilizados	Muitas vezes	2
	Exclusão social/familiar;	Muitas vezes	1
	Influência regional	Muitas vezes	1

Quando analisadas as subcategorias apuradas para o grupo de professores do 1º Ciclo, podemos verificar que as mais referidas encontram-se ancoradas nas causas e origens relacionadas com factores intrínsecos aos alunos (N=53).

No universo dos factores intrínsecos, destacam-se em primazia numérica as causas e origens relacionadas com questões fisiológicas, psicológicas e cognitivas, sendo os problemas de atenção e concentração os mais mencionados e muitas vezes observados pelos inquiridos (N=21). As alterações da linguagem oral, muitas vezes observadas, apresentam-se como a segunda causa mais referida (N=5), seguidas dos défices de memória (N=4) e cognitivos (N=4), referidos como sempre verificados (N=1). A frequência com que são observados os défices auditivos (N=2) oscila entre algumas a muitas vezes. As subcategorias “baixa auto-estima”, “problemas de percepção”, “défices no processamento fonológico”, “problemas emocionais”, “dislexia” e “disgrafia” foram referidas somente uma vez pelos inquiridos e, maioritariamente observadas, algumas vezes.

Dos factores intrínsecos relacionados com as estratégias de aprendizagem utilizadas, foram registados, por ordem decrescente do número de inquiridos que os referiram, as subcategorias “dificuldades de aprendizagem na leitura/escrita” (N=5), a “falta de treino na expressão escrita” (N=3), o “desconhecimento das regras da língua” (N=2) e a “falta de mecanismos de auto-correcção” (N=1), muitas vezes observados nas práticas destes profissionais. É de destacar que dois inquiridos mencionaram que verificam sempre que as dificuldades de aprendizagem na leitura/escrita estão na base dos erros cometidos pelos alunos.

No leque de factores extrínsecos (N=44), destaca-se, de forma dominante e em superioridade numérica, a influência do contexto familiar e social (N=26), muitas vezes verificada pelos inquiridos. Observa-se que esta subcategoria pode ainda subdividir-se em falta de apoio escolar, problemas sócio-culturais, falta de expectativas dos encarregados de educação, falta de valorização da leitura, falta de hábitos de leitura, falta de motivação, vocabulário pobre e reduzido e o contacto com situações predominantemente orais. Na categoria dos factores extrínsecos, segue-se a subcategoria “influência do contexto escolar” (N= 6), a par da “interferências de outras línguas” (N= 6), muitas vezes verificadas pelos professores do 1º Ciclo.

Grupo B: Professores de Educação Especial

Taxa de resposta: 11 (35,48% dos inquiridos)

Tabela 10 – Outras causas e origens do erro e sua frequência (Professores de Educação Especial).

Categorias	Subcategorias	Frequência	N
Factores intrínsecos	Dislexia	Muitas vezes	3
		Algumas vezes	1
	Problemas de atenção/concentração	Muitas vezes	2
	Disortografia	Muitas vezes	2
	Dificuldades de aprendizagem na leitura/escrita	Muitas vezes	1
		Algumas vezes	1
	Disgrafia	Muitas vezes	1
		Algumas vezes	1
	Défices auditivos	Muitas vezes	1
		Algumas vezes	1
	Défices de memória	Muitas vezes	1
	Problemas de percepção	Muitas vezes	1
Factores extrínsecos	Influência do contexto familiar e social: falta de motivação e de hábitos de leitura	Muitas vezes	8
		Sempre	1
		Algumas vezes	1

No que concerne aos professores de Educação Especial e à frequência com que é verificada a ocorrência de outras causas e origens do erro, observa-se uma superioridade numérica nas relacionadas com factores intrínsecos (N=16), quando comparadas com os factores extrínsecos (N=10).

No que respeita aos factores intrínsecos, foram predominantemente referidos os relacionados com causas biológicas e cognitivas, sendo a dislexia o factor mais mencionado (N=4), seguido dos problemas de atenção/concentração (N=2), da disortografia (N=2), da disgrafia (N=2) e dos défices auditivos (N=2). Os défices de memória e percepção foram referidos apenas uma vez. À semelhança dos professores do 1º Ciclo, os factores intrínsecos relativos às estratégias de aprendizagem utilizadas foram ilustrados pelos professores de Educação Especial pelas dificuldades de aprendizagem na leitura/escrita (N=2).

Relativamente aos factores extrínsecos, que têm a sua génese em causas ambientais, como a influência do contexto familiar e social, a falta de motivação e a falta de hábitos de leitura (N=10) são apontadas pelos professores de Educação Especial como exemplificativas dos mesmos e, muitas vezes, verificadas na prática destes profissionais.

Não foram registadas outras causas e origens de erros na escrita decorrentes de factores extrínsecos.

Grupo C: Terapeutas da Fala

Taxa de resposta: 9 (cerca de 37,5% dos inquiridos)

Tabela 11 – Outras causas e origens do erro e sua frequência (Terapeutas da Fala).

Categorias	Subcategorias	Frequência	N
Factores intrínsecos	Desconhecimento das regras da língua: problemas de metalinguagem	Muitas vezes	3
		Sempre	2
		Algumas vezes	1
	Problemas de atenção	Sempre	3
		Muitas vezes	1
	Problemas de percepção	Muitas vezes	3
	Alterações da linguagem oral: perturbações fonéticas; alterações fonológicas; alterações articulatórias	Muitas vezes	2
		Algumas vezes	1
	Imaturidade	Muitas vezes	2
	Défices auditivos: alterações na discriminação auditiva; alterações no processamento auditivo	Algumas vezes	2
	Dislexia	Algumas vezes	1
Factores extrínsecos	Alterações neurológicas	Algumas vezes	1
	Défices cognitivos	Muitas vezes	1
	Dificuldades da própria língua (sistema ortográfico)	Muitas vezes	3
		Algumas vezes	2
		Muitas vezes	1

À semelhança dos restantes grupos profissionais, no que respeita à frequência com que é verificada a ocorrência de outras causas e origens, observa-se nos terapeutas da fala uma preponderância numérica das relacionadas com factores intrínsecos (N=23), quando comparadas com as relativas a factores de índole extrínseca (N=6). O desconhecimento das regras da língua, exemplificadas pelos problemas de metalinguagem, é a subcategoria mais referida por este grupo amostral (N=6).

Ainda relativamente aos factores intrínsecos, a referência aos problemas de atenção (N=4) e às alterações da linguagem oral (N=3) encontra, igualmente, consonância na frequência com que são verificados na prática dos diferentes profissionais (muitas vezes).

Na análise dos dados fornecidos por este grupo, pode ainda verificar-se a utilização de diferentes terminologias para a subcategoria “alterações da linguagem oral” e que confluem para o carácter multifactorial que uma causa ou origem do erro pode encerrar em

si, como as ilustradas pelos terapeutas da fala: perturbações fonéticas, alterações fonológicas e alterações articulatórias.

Na esfera dos factores extrínsecos, as dificuldades da própria língua (N=3) e a influência do contexto familiar e social dos alunos (N=3) são as causas de erro apontadas pelos terapeutas da fala. A primeira subcategoria apurada, “dificuldades da própria língua”, é verificada muitas vezes pelos inquiridos. Já a segunda, “influência do contexto familiar e social dos alunos”, encontra respostas entre algumas vezes e muitas vezes. Dentro desta subcategoria, observamos, respectivamente, a menção à falta de hábitos de leitura (N=2) e o “não reconhecimento e valorização do problema” (N=1).

1.4. *Feedback* na correcção dos trabalhos escritos

Prosseguimos com a apresentação e interpretação dos dados que perseguiam o propósito consubstanciado na seguinte questão de investigação: Que tipo de *feedback* é dado na correcção dos trabalhos escritos?

Os procedimentos adoptados foram os mesmos utilizados nas dimensões já apresentadas. Com base na Tabela 12, concluiu-se que existem diferenças nas médias dos *scores* apurados nos grupos da amostra, pelo que se procedeu à verificação dessa significância com recurso ao teste Anova one-way (cf. Anexo VII, Tabela XXI). Os resultados da Anova comprovam a **existência de diferenças significativas relativamente aos *scores* do *feedback* directo e *feedback* focado.**

Tabela 12 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 5: Indique-nos o tipo de *feedback* que fornece aos alunos na correcção dos trabalhos escritos (assinale apenas uma das opções para cada tipo de *feedback*).

Tipos de <i>Feedback</i>	Grupo Profissional	N	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
FB_Directo	Prof. do 1ºCiclo	95	4,1579	,70433	2,00	5,00
	Prof. de Educação Especial	31	3,8065	,90992	2,00	5,00
	Terapeuta da Fala	24	3,1667	1,40393	1,00	5,00
	Total	150	3,9267	,95606	1,00	5,00
FB_Indirecto	Prof. do 1ºCiclo	95	3,1474	,91638	1,00	5,00
	Prof. de Educação Especial	31	2,9194	1,00910	1,00	5,00
	Terapeuta da Fala	24	3,2708	1,01059	1,00	5,00
	Total	150	3,1200	,95130	1,00	5,00
FB_Metalinguístico	Prof. do 1ºCiclo	95	2,3579	1,22835	1,00	5,00
	Prof. de Educação Especial	31	2,2903	1,07062	1,00	5,00
	Terapeuta da Fala	24	2,5417	1,28466	1,00	5,00
	Total	150	2,3733	1,20149	1,00	5,00
FB_Não Focado	Prof. do 1ºCiclo	95	3,0737	1,05429	1,00	5,00
	Prof. de Educação Especial	31	2,9032	1,32551	1,00	5,00
	Terapeuta da Fala	24	2,6667	1,12932	1,00	5,00
	Total	150	2,9733	1,12892	1,00	5,00
FB_Focado	Prof. do 1ºCiclo	95	3,4000	,80424	1,00	5,00
	Prof. de Educação Especial	31	2,8387	1,03591	1,00	5,00
	Terapeuta da Fala	24	3,2083	1,21509	1,00	5,00
	Total	150	3,2533	,94965	1,00	5,00
FB_Electrónico	Prof. do 1ºCiclo	95	2,2842	1,19985	1,00	5,00
	Prof. de Educação Especial	31	2,4194	1,20483	1,00	5,00
	Terapeuta da Fala	24	1,9583	1,23285	1,00	5,00
	Total	150	2,2600	1,20641	1,00	5,00

Posteriormente, aplicou-se o teste Tukey (cf. Anexo VII, Tabela XXII), tendo-se concluído que **existem diferenças significativas no *feedback* directo entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala e os professores de Educação Especial. No *feedback* focado existem diferenças significativas entre os professores do 1ºCiclo e os de Educação Especial.**

Pretendíamos ainda que os inquiridos nos indicassem outros tipos de *feedback* considerados eficazes na correcção dos trabalhos escritos dos alunos. Apresentaremos de seguida os resultados da análise de conteúdo efectuada à questão aberta 2 da Secção 5.

Grupo A: Professores do 1º Ciclo

Taxa de resposta: 33 (34,73% dos inquiridos)

Tabela 13 – Outros tipos de *feedback* considerados eficazes (Professores do 1º Ciclo).

Categorias	Subcategorias	N
Técnicas de correcção: centradas no trabalho individualizado	Construção de novas frases com as palavras corrigidas	4
	Auto-correcção do erro, com supervisão do professor	3
	Leitura individualizada da palavra em que o erro ocorre	3
	Reescrita de palavras corrigidas	3
	Divisão silábica de palavras, na oralidade	2
	Pronúncia das palavras	2
	Reescrita e aperfeiçoamento de textos produzidos	2
	Construção de listas de palavras com o mesmo grafema/fonema	2
	Consulta de prontuários, dicionários e outros instrumentos de verificação	2
	Organização de listas de palavras em que o aluno erre	1
	Reescrita e aperfeiçoamento de textos produzidos, com recurso a grelhas de verificação	1
	Auto-correcção do erro	1
	Confronto do erro com a escrita correcta no texto	1
Técnicas de correcção: centradas no professor	Construção de ficheiros de escrita: actividades de sistematização	2
	Assinalar apenas os erros nas palavras de uso mais frequente	1
	Indicar sempre a origem da palavra	1
	Explicação da forma correcta, indicando as regras não cumpridas	1
	Anotar nos trabalhos indicações breves e compreensíveis	1
	Personalizar a correcção dos trabalhos	1
	Fornecer <i>feedback</i> colectivo	1
	Fornecer grelhas de verificação	1
	Conduzir os alunos na tomada de consciência e reflexão sobre o erro	1
Técnicas de correcção: centradas no trabalho cooperativo	Hetero-correcção: correcção de textos pelos pares	2
	Correcção a pares (professor/aluno/colegas)	2
	Correcção a pares, com supervisão do professor	1
	Correcção colectiva no quadro	1
	<i>Feedback</i> fornecido pelos pares	1
	Troca de trabalhos escritos	1

No que concerne a outros tipos de *feedback* considerados eficazes na correcção dos trabalhos escritos, os dados fornecidos pelos inquiridos permitiram-nos apurar três

categorias distintas, consubstanciadas em técnicas de correcção diferenciadas: centradas no trabalho individualizado, centradas no professor e centradas no trabalho cooperativo.

Analisando a Tabela 13, podemos verificar que as respostas dos professores do 1º Ciclo reportam-se maioritariamente a técnicas de correcção centradas no trabalho individualizado (N=27), tendo sido definidas treze subcategorias. Dentro das subcategorias mais referidas, destaca-se a “construção de novas frases com as palavras corrigidas” (N=4), a “auto-correcção do erro, com supervisão do professor ” (N=3), a “leitura individualizada da palavra em que o erro ocorre” (N=3), a “reescrita de palavras corrigidas” (N=3), a “divisão silábica de palavras, na oralidade” (N=2), a “pronúncia das palavras” (N=2), a “reescrita e aperfeiçoamento de textos produzidos” (N=2), a “construção de listas de palavras com o mesmo grafema/fonema” (N=2) e a “consulta de prontuários, dicionários e outros instrumentos de verificação” (N=2).

Na sequência das categorias estabelecidas, seguem-se, em segundo lugar, as centradas no professor (N=10), sendo que no leque das subcategorias definidas (N=9) a “construção de ficheiros de escrita: actividades de sistematização” apresenta maior referência (N=2), comparativamente às restantes que foram somente referidas uma vez.

Por último, nas técnicas centradas no trabalho cooperativo, que constituem dentro das categorias, aquelas que foram menos referidas (N=8), destaca-se a “hetero-correcção: correcção de textos pelos pares” (N=2) e a “correcção a pares (professor/aluno/colegas) ” (N=2) no universo das seis subcategorias apuradas.

Grupo B: Professores de Educação Especial

Taxa de resposta: 7 (22,58% dos inquiridos)

Tabela 14 – Outros tipos de *feedback* considerados eficazes (Professores de Educação Especial).

Categorias	Subcategorias	N
Técnicas de correcção: centradas no trabalho individualizado	Construção de listas de palavras com o mesmo grafema/fonema	2
	Construção de novas frases com as palavras corrigidas	1
	Correcção simultânea à produção escrita	1
	Exploração oral dos segmentos sonoros	1
	Correcção imediata com explicitação de regras	1
	Utilização de corrector ortográfico: processador de texto (Word)	1

No que concerne ao grupo de professores de Educação Especial, de acordo com a Tabela 14, foi apurada somente uma categoria para outros tipos de feedback e cujas técnicas de correcção se encontram ancoradas no trabalho individualizado. Desta categoria derivaram seis subcategorias, sendo a “construção de listas de palavras com o mesmo grafema/fonema” a mais referida (N=2). As restantes categorias “construção de novas frases com as palavras corrigidas”, “correcção simultânea à produção escrita”, “exploração oral dos segmentos sonoros”, “correcção imediata com explicitação de regras” e “utilização de corrector ortográfico: processador de texto (Word)” foram mencionadas apenas uma vez pelos inquiridos.

Grupo C: Terapeutas da Fala

Taxa de resposta: 9 (37,5% dos inquiridos)

Tabela 15 – Outros tipos de *feedback* considerados eficazes (Terapeutas da Fala).

Categorias	Subcategorias	N
Técnicas de correcção: centradas no trabalho individualizado	Feedback visual: recurso a imagens	3
	Identificação de palavras ortograficamente correctas e incorrectas	2
	Feedback tátil: com recurso ao toque para a manipulação de sons	1
	Divisão silábica para a detecção do erro	1
	Recurso a instrumentos de verificação: “cábulas” com as regras ortográficas mais frequentes	1
	Modelação	1
	Repetição	1

À semelhança dos professores de Educação Especial, as técnicas de correcção referidas pelos terapeutas da fala que responderam a esta questão (N=9) centram a sua atenção exclusivamente no trabalho individualizado. A partir desta categoria, foram estabelecidas sete subcategorias que ilustraram outros tipos de *feedback* utilizados por estes profissionais. O “feedback visual: recursos a imagens” foi a subcategoria mais referida (N=3), seguida da “identificação de palavras ortograficamente correctas e incorrectas (N=2). As restantes subcategorias (“Divisão silábica para a detecção do erro”, “recurso a instrumentos de verificação: cábulas com as regras ortográficas mais frequentes”, “modelação” e “repetição”) foram apenas mencionadas uma vez pelos restantes inquiridos (Tabela 15).

1.5. Estratégias promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica

Consideremos agora a questão de estudo: Que estratégias são utilizadas para a promoção das competências ortográficas no desenvolvimento de escrita?

Procurámos com esta questão verificar a frequência com que os diferentes grupos implementam as actividades consideradas promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita, agrupando-as previamente em estratégias distintas, tendo sido formuladas uma questão fechada e uma questão aberta.

Os dados devolvidos pelo questionário na questão fechada 1 da Secção 6 permitiram-nos observar diferenças nas médias do *scores* da frequência de estratégias implementadas pelos diferentes grupos profissionais (Tabela 16).

Tabela 16 – Médias das respostas à questão 1 da Secção 6: Indique-nos a frequência com que implementa as actividades que a seguir se apresentam (assinale apenas uma das opções para cada actividade).

Tipo de Estratégia	Grupo Profissional	N	Média	Desvio Padrão
FA_Estratégia Correctiva	Prof. do 1ºCiclo	95	3,9737	,72702
	Prof. de Educação Especial	31	3,4839	,55504
	Terapeuta da Fala	24	3,2500	,82092
	Total	150	3,7567	,76574
FA_Estratégia Preventiva	Prof. do 1ºCiclo	95	2,7947	,62948
	Prof. de Educação Especial	31	2,8871	,51169
	Terapeuta da Fala	24	1,8542	,78684
	Total	150	2,6633	,72468
FA_Estratégia Integradora	Prof. do 1ºCiclo	95	3,3684	,44022
	Prof. de Educação Especial	31	3,2231	,41298
	Terapeuta da Fala	24	2,4861	,43313
	Total	150	3,1972	,53463
FA_Estratégia Metalinguística	Prof. do 1ºCiclo	95	3,3674	,50158
	Prof. de Educação Especial	31	3,4258	,46902
	Terapeuta da Fala	24	3,3250	,47663
	Total	150	3,3727	,48892

No sentido de verificarmos se estas médias são estatisticamente diferentes, e em conformidade com os procedimentos que temos vindo a adoptar, aplicámos, de novo, o teste Anova one-way (cf. Anexo VII, Tabela XXIII). Tendo em conta os *p-values* apurados, concluiu-se que **o grupo profissional afecta significativamente os scores da frequência de actividades da natureza correctiva, preventiva e integradora.**

Por conseguinte, avançámos para a aplicação do teste Tukey (cf. Anexo VII, Tabela XXIV) cujos resultados nos permitem concluir que **existem diferenças significativas na estratégia correctiva entre os professores do 1º Ciclo e os professores de Educação Especial** ($p=0.003$) e **entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala** ($p=0.001$). **Na estratégia preventiva e na estratégia de natureza integradora** observam-se os mesmos resultados: **existem diferenças significativas entre os terapeutas da fala e os professores do 1º ciclo** ($p=0.001$) e também **entre os terapeutas da fala e os professores de Educação Especial** ($p=0.001$).

No que concerne à questão aberta 2 da mesma secção (Indique-nos outras actividades que habitualmente implementa no aperfeiçoamento da competência ortográfica dos alunos), o estabelecimento de categorias foi efectuado em consonância com o tipo de estratégia pré-definido na pergunta anterior para o tratamento desta dimensão.

Grupo A: Professores do 1º Ciclo

Taxa de resposta: 31 (cerca de 32,63% dos inquiridos)

Tabela 17 – Outras actividades habitualmente implementadas (Professores do 1º Ciclo).

Categorias	Subcategorias	N
Estratégias Integradoras	Construção de dicionários ilustrados	4
	Leitura diária na sala de aula	4
	Escrita criativa	3
	Requisição domiciliária de livros	2
	Construção de livros de histórias	2
	Elaboração de textos a partir de listas/conjuntos de palavras	2
	Elaboração de textos descritivos	2
	Visionamento de Powerpoints legendados	1
	Trabalho de grupo (ex.: entrevistas)	1
	Consulta de suportes escritos existentes na comunidade	1
	Reconto de textos	1
	Elaboração de textos colectivos	1
	Elaboração de textos a partir de referentes apelativos	1
	Elaboração de bandas desenhadas	1
	Leitura recreativa	1

	Dinamização de bibliotecas em sala de aula	1
	Elaboração de diários pessoais	1
	Revisão de textos pelos pares	1
Estratégias metalinguísticas	Caça ao erro	5
	Construção de famílias de palavras	5
	Legenda de imagens	2
	Jogos e concursos de palavras	1
	Divisão silábica	1
	Escrita de palavras difíceis	1

Na sequência da análise das respostas dos inquiridos à pergunta aberta (Tabela 17), podemos verificar que o número de actividades centradas em estratégias integradoras do aperfeiçoamento da competência ortográfica (N=18) é superior ao número de actividades enquadradas em estratégias metalinguísticas (N=6). Também relativamente ao número total de inquiridos que responderam a esta questão, observa-se uma superioridade numérica dos que referiram actividades de cariz integrador (N=30), quando comparados com os que mencionaram actividades de cariz metalinguístico (N=15).

No que respeita às actividades enquadradas na vertente integradora e ao estabelecimento das respectivas subcategorias, destaca-se a “construção de dicionários ilustrados” (N=4), a “leitura diária na sala de aula” (N=4), a “escrita criativa” (=3), a “requisição domiciliária” (N=2), a “construção de livros de histórias” (N=2), a “elaboração de textos a partir de listas/conjuntos de palavras” (N=2) e a “elaboração de textos descritivos” (N=2). As restantes subcategorias foram apenas mencionadas uma vez pelos inquiridos.

Quanto às actividades enquadradas na vertente metalinguística, foram apuradas seis subcategorias: a “caça ao erro” (N=5), a “construção de famílias de palavras” (N=5), “legenda de imagens” (N=2), “jogos e concursos de palavras” (N=1), “divisão silábica” (N=1) e “escrita de palavras difíceis” (N=1).

Grupo B: Professores de Educação Especial

Taxa de resposta: 11 (35,48% dos inquiridos)

Tabela 18 – Outras actividades habitualmente implementadas (Professores de Educação Especial)

Categorias	Subcategorias	N
Estratégias metalinguísticas	Jogos de palavras	2
	Exploração de quadros magnéticos (letras móveis)	2
	Exploração de ficheiros de reeducação ortográfica	1
	Utilização de grelhas de análise de erros ortográficos	1
	Utilização de grelha de registo de sons e sílabas	1
	Recurso a ficheiros auto-correctivos	1
	Memorização de lengalengas, trava-línguas poesias, canções	1
	Divisão silábica	1
Estratégias integradoras	Leitura de livros (escolhidos pelo aluno)	2
	Elaboração de bandas desenhadas	1
	Elaboração de diários pessoais	1
	Reconto	1
	Utilização de dicionários com imagens	1

Ao contrário do que acontece com os professores do 1º Ciclo, as estratégias metalinguísticas constituíram a categoria onde mais actividades foram apontadas pelos professores de Educação Especial, no que respeita ao aperfeiçoamento da competência ortográfica. Assim, das subcategorias apuradas (N=8), os “jogos de palavras” (N=2) e a “exploração de quadros magnéticos (letras móveis)” (N=2) foram as mais referidas pelos inquiridos. As restantes seis subcategorias, apesar de terem sido mencionadas apenas uma vez pelos inquiridos, constituem importantes contributos para a investigação em curso.

No leque de actividades centradas em estratégias integradoras (N=5), que possibilitou a definição de cinco subcategorias, a “leitura de livros (escolhidos pelo aluno)” (N=2) foi a mais referida pelos professores de Educação Especial.

Grupo C: Terapeutas da Fala

Taxa de resposta: 12 (50% dos inquiridos)

Tabela 19 – Outras actividades habitualmente implementadas (Terapeutas da Fala).

Categorias	Subcategorias	N
Estratégias metalinguísticas	Utilização de pares mínimos (ex. faca/vaca)	3
	Associação de imagem ao som/grafema alvo	2
	Utilização de quadros magnéticos (letras móveis)	2
	Utilização de pseudopalavras	1
	Ordenação de sílabas	1
	Adição e subtracção de sílabas	1
	Identificação de palavras incorrectas e correcção das mesmas	1
	Jogos lúdico-didácticos no computador	1
	Lotos de emparelhamento imagem/palavra	1
	Exercícios de escolha múltipla	1
Estratégias integradoras	Leitura do texto escrito com sintetizador de voz	2
	Utilização de software para a leitura e a escrita (o Eugénio)	1

No que toca aos terapeutas da fala, à semelhança dos professores de Educação Especial, as actividades enquadradas na vertente metalinguística foram as mais referidas (N=14) pelos inquiridos que responderam a esta questão. Dentro das 10 subcategorias apuradas, encontramos em primeiro lugar a “utilização de pares mínimos (ex. faca/vaca)” (N=3), seguida da “associação de imagem ao som/grafema alvo” (N=2) e da “utilização de quadros magnéticos (letras móveis)” (N=2). As restantes 7 subcategorias foram referidas apenas uma vez pelos inquiridos.

Quanto à segunda categoria estabelecida para as respostas deste grupo profissional, (N=4) – estratégias integradoras – podemos observar em todas as subcategorias apuradas (N=2) a menção à leitura como actividade considerada potenciadora da competência ortográfica. Destaca-se a “leitura do texto escrito com sintetizador de voz” como a actividade mais referida (N=2).

Ainda nesta dimensão do nosso estudo, procurámos responder à seguinte questão de estudo: Que grau de eficácia atribuem às diferentes actividades promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica? Para o efeito, formulámos duas questões fechadas.

Iniciámos com o tratamento estatístico da questão 3 desta secção em que pretendíamos verificar o grau de eficácia atribuído às actividades já referidas e previamente enquadradas nas estratégias igualmente mencionadas. Da análise da Tabela 20, verificámos

que existiam diferenças nas médias dos *scores* da eficácia das actividades, pelo que recorremos ao teste Anova one-way (cf. Anexo VII, Tabela XXV) para verificar se essas diferenças eram estatisticamente significativas.

Pela observação dos valores de p inferiores a 0,05, confirmou-se a existência de **diferenças significativas no que respeita aos *scores* das estratégias preventiva e integradora**. De seguida, para verificarmos entre que amostras se registam essas diferenças, aplicámos o teste Tukey (cf. Anexo VII, Tabela XXVI) que nos possibilitou concluir que **existem diferenças significativas ao nível da estratégia preventiva entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala** ($p=0.020$). **Na estratégia integradora, as diferenças verificam-se entre os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala** ($p=0.041$).

Tabela 20 – Médias das respostas à questão 3 da Secção 6: *Concentre-se, de novo, nas mesmas actividades e assinale o grau de eficácia que lhes atribui na sua prática (assinale apenas uma das opções para cada actividade)*.

Tipo de Estratégia	Grupos Profissionais	N	Média	D. Padrão
EA_Estratégia Correctiva	Prof. do 1ºCiclo	95	2,9526	,78236
	Prof. de Educação Especial	31	2,9516	,45378
	Terapeuta da Fala	24	2,7083	,72106
	Total	150	2,9133	,71828
EA_Estratégia Preventiva	Prof. do 1ºCiclo	95	2,7842	,92728
	Prof. de Educação Especial	31	2,7903	,42376
	Terapeuta da Fala	24	2,2708	,79371
	Total	150	2,7033	,84364
EA_Estratégia Integradora	Prof. do 1ºCiclo	95	3,1132	,30629
	Prof. de Educação Especial	31	3,2903	,74501
	Terapeuta da Fala	24	2,9618	,67027
	Total	150	3,1256	,50035
EA_Estratégia Metalinguística	Prof. do 1ºCiclo	95	3,2063	,45355
	Prof. de Educação Especial	31	3,3323	,36823
	Terapeuta da Fala	24	3,3000	,29927
	Total	150	3,2473	,41704

Quanto à análise das respostas dos inquiridos à questão 4 desta secção, optou-se pela estatística descritiva, porquanto nos interessava verificar exactamente as actividades consideradas mais eficazes pelos diferentes grupos profissionais (Tabela 21). Apresentamos de seguida uma síntese dos resultados obtidos (cf. Anexo VII, Tabela XXVII a XXXV).

Tabela 21 – Actividades consideradas mais eficazes no aperfeiçoamento da competência ortográfica.

Grupo Profissional	Actividade 1	Actividade 2	Actividade 3
Prof. do 1ºCiclo	9	9/22	16
Prof. de Educação Especial	21	16	15
Terapeuta da Fala	21	16/18	5/16/19

5 – Revisão de texto à mão: **Estratégia Integradora**

9 – Consulta do dicionário: **Estratégia Integradora**

15 – Preenchimento de crucigramas e sopas de letras: **Estratégia Metalinguística**

16 – Exercitação de regras ortográficas (ex.: completar palavras com letras ou sílabas dadas): **Estratégia Metalinguística**

18 – Utilização de um código corrector (cores, símbolos): **Estratégia Metalinguística**

19 – Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo aluno: **Estratégia Metalinguística**

21 – Treino da consciência fonológica: **Estratégia Metalinguística**

22 – Escrita colaborativa (a pares, em grupo): **Estratégia Integradora**

As respostas dos inquiridos corroboram em parte os resultados dos testes Anova e Tukey (destacam um dos tipos de estratégia onde não foram observadas diferenças significativas entre os grupos: a estratégia metalinguística). Efectivamente, quando seleccionam as actividades consideradas mais eficazes, verificamos que é ao nível das actividades enquadradas na vertente integradora que os professores de Educação Especial se diferenciam dos terapeutas da fala (os primeiros apenas referem actividades metalinguísticas e os segundos mencionam uma actividade integradora). Não foram obtidos dados quanto às actividades de carácter preventivo, em que se verificavam diferenças significativas entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala. Não foram igualmente mencionadas

actividades de índole correctiva, dimensão em que também não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre os grupos.

Observam-se, contudo, pontos de convergência nas actividades de natureza metalinguística referidas pelos professores de Educação Especial e terapeutas da fala (treino da consciência fonológica), bem como a convergência, em todos os grupos profissionais, quanto à exercitação de regras ortográficas, actividade também considerada metalinguística.

1.6. Dificuldades na escrita: avaliação e intervenção

Procurámos nesta dimensão do questionário reunir os dados necessários para responder às seguintes questões de investigação:

- Quais são as suas maiores preocupações quando avaliam as dificuldades escritas?
- Que questões consideram fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita?

No que respeita à primeira questão da Secção 7 (Explicite agora as suas maiores preocupações quando avalia as dificuldades de escrita.), procedemos à análise de conteúdo das respostas dos inquiridos. Para cada um dos grupos profissionais, foram criadas categorias e subcategorias que a seguir apresentamos por ordem decrescente do número (N) de inquiridos que as abordaram.

Grupo A: Professores do 1º Ciclo

Taxa de resposta: 62 (65,26% dos inquiridos)

Tabela 22 – Preocupações sentidas na avaliação das dificuldades de escrita (Professores do 1º Ciclo).

Categorias	Subcategorias	N
Dificuldades de escrita	Erros ortográficos	12
	Dificuldade na sequência lógica das ideias	12
	Dificuldade na organização do texto	8
	Dificuldade na estruturação/construção frásica	8
	Erros de pontuação	5
	Desvios fonéticos	5
	Erros de acentuação	1
	Identificação do tipo de dificuldade presente na escrita	1
	Dificuldades que conduzem a desmotivação pela escrita	1

	Dificuldades específicas: dislexia, disortografia...	1
	Dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa	1
	Dificuldades na aquisição de competências básicas	1
Causas e origens do erro	Identificação das causas e das origens dos erros	14
	Desconhecimento das regras de funcionamento da língua	8
	A falta de gosto/empenho pela escrita	5
	A falta de concentração/atenção na escrita	4
	A influência da oralidade na escrita	4
	A falta de acompanhamento extra-escolar	2
	A influência do meio familiar	2
	A falta de tempo do professor para efectuar um trabalho personalizado	2
	A falta de vocabulário	2
	A falta de apoio de técnicos especializados	1
	A falta de consciência fonológica	1
	A falta de criatividade na produção textual	1
	A influência dos modelos veiculados nos meios de comunicação oral	1
	A influência das variantes do Português padrão	1
	A influência de outras línguas	1
	Dificuldades na leitura	1
Estratégias de intervenção	Seleção e adequação de estratégias	17
Estratégias de avaliação	Identificação de indicadores de patologias (erro recorrente ou ocasional; frequência do erro)	8
	Obtenção dos resultados desejados	2
	Cotação rigorosa das respostas dos alunos	1
	Verificação se o aluno consegue transmitir a sua mensagem	1

As respostas obtidas à questão aberta (Tabela 22) conduziram-nos à definição de quatro categorias distintas, que apresentamos por ordem decrescente das mais referidas pelos professores do 1º Ciclo: “dificuldades de escrita” (N=56), “causas e origens do erro” (N=50), “estratégias de intervenção” (N=17) e “estratégias de avaliação” (N=12).

Da primeira categoria derivaram doze subcategorias, nas quais se podem observar os “erros ortográficos” (N=12) e a “dificuldade na sequência lógica das ideias” (N=12) como duas das maiores preocupações dos inquiridos quando avaliam as dificuldades de escrita. Seguem-se, no mesmo patamar, a “dificuldade na organização do texto” (N=8) e a “dificuldade na estruturação/construção frásica” (N=8). Os “erros de pontuação” (N=5) e os “desvios fonéticos” (N=5) apresentam-se, paralelamente, na terceira posição das subcategorias mais referidas nesta categoria.

Na categoria “causas e origens do erro” foram apuradas dezasseis subcategorias, sendo a mais mencionada a “identificação das causas e das origens dos erros” (N=14), seguida do “desconhecimento das regras de funcionamento da língua” (N=8). Em terceiro lugar, regista-se “a falta de gosto/empenho pela escrita” (N=5) e, no patamar da quarta

posição, “a falta de concentração/atenção na escrita” (N=4) e “a influência da oralidade na escrita” (N=4). Em quinto lugar, observa-se “a falta de acompanhamento extra-escolar” (N=2), “a influência do meio familiar” (N=2), “a falta de tempo do professor para efectuar um trabalho personalizado” (N=2) e “a falta de vocabulário” (N=2).

Quanto à categoria “estratégias de intervenção”, foi apenas criada a subcategoria “selecção e adequação de estratégias (N=17).

Finalmente, na categoria “estratégias de avaliação” foram estabelecidas quatro subcategorias: “identificação de indicadores de patologias (erro recorrente ou ocasional; frequência do erro)” (N=8), “obtenção dos resultados desejados” (N=2), “cotação rigorosa das respostas dos alunos” (N=1) e “verificação se o aluno consegue transmitir a sua mensagem” (N=1).

Grupo B: Professores de Educação Especial

Taxa de resposta: 16 (51,61% dos inquiridos)

Tabela 23 – Preocupações sentidas na avaliação das dificuldades de escrita
(Professores de Educação Especial).

Categorias	Subcategorias	N
Causas e origens do erro	A influência do meio familiar	4
	Identificação das causas e das origens dos erros	4
	A falta de motivação para a escrita	3
	Dificuldades na percepção visual e auditiva	2
	Desconhecimento das regras de funcionamento da língua	1
	A interferência de outras línguas	1
	Dificuldades cognitivas	1
Estratégias de avaliação	Identificação de indicadores de patologias (erro recorrente ou ocasional; frequência do erro)	3
	Seleção e adequação dos instrumentos de avaliação	3
	Identificação dos tipos de erros	2
	Obtenção dos resultados desejados (ultrapassar o erro)	1
	Cotação rigorosa das respostas dos alunos	1
Dificuldades de escrita	Dificuldade na sequência lógica das ideias	2
	Erros de pontuação	2
	Desvios fonéticos	1
	Dificuldades específicas: dislexia, disortografia...	1
Estratégias de intervenção	Seleção e adequação de estratégias	4
	Utilização rigorosa das novas tecnologias	1

No que concerne aos professores de Educação Especial, as respostas dos inquiridos foram agrupadas nas mesmas categorias definidas para os professores do 1º Ciclo. Contudo, estas categorias não apresentam a mesma ordem de referência nos dois grupos profissionais. Quando convidados a explicitarem as preocupações sentidas na avaliação das dificuldades de escrita, os professores de Educação Especial reportaram-se, predominantemente, às “causas e origens do erro” (N=16), seguidas das “estratégias de avaliação” (N=10), das “dificuldades de escrita” (N=6) e das “estratégias de intervenção” (N=5).

No universo das “causas e origens” apontadas destacam-se, nas sete subcategorias estabelecidas, as seguintes: “a influência do meio familiar” (N=4), a “identificação das causas e das origens dos erros” (N=4), “a falta de motivação para a escrita” (N=3) e as “dificuldades na percepção visual e auditiva” (N=2).

Na segunda categoria mais referida – “estratégias de avaliação” – das cinco subcategorias apuradas, damos ênfase à “identificação de indicadores de patologias (erro recorrente ou ocasional; frequência do erro)” (N=3), à “selecção e adequação dos instrumentos de avaliação” (N=3) e a “identificação dos tipos de erros” (N=2).

Quanto às “dificuldades de escrita”, este grupo profissional alude, maioritariamente, à “dificuldade na sequência lógica das ideias” (N=2) e aos “erros de pontuação” (N=2).

Já na última categoria, pode observar-se que a “selecção e adequação de estratégias” (N=4) foi a subcategoria mais referida pelos inquiridos que responderam a esta questão.

Grupo C: Terapeutas da Fala

Taxa de resposta: 22 (91,66% dos inquiridos)

Tabela 24 – Preocupações sentidas na avaliação das dificuldades de escrita
(Terapeutas da Fala).

Categorias	Subcategorias	N
Estratégias de avaliação	Identificação dos tipos de erros	7
	Ausência de instrumentos de avaliação padronizados para a população portuguesa	7
	Identificação de indicadores de patologias (tendo em conta a idade e ano de escolaridade, a consistência e sistematicidade do erro)	3
	Seleccção e adequação dos instrumentos de avaliação (adequação do texto ao nível linguístico da criança)	3
	Utilização de palavras e pseudopalavras	2

	Nomenclatura muito vasta e pouco uniformizada para o diagnóstico	2
	Utilização de itens de complexidade crescente (grafema-sílaba-palavras-frase-texto)	1
	Avaliação do conhecimento metafonológico	1
	Utilização de ditados com palavras, pseudopalavras e pares mínimos	1
	Carácter subjectivo da avaliação	1
Causas e origens do erro	Identificação das causas e das origens dos erros	3
	Dificuldades na correspondência fonema/grafema	3
	Dificuldades no processamento e discriminação auditiva	3
	Dificuldades na consciência fonológica	3
	Desconhecimento das regras de funcionamento da língua	2
	A influência da oralidade na escrita	2
	Perturbações articulatórias fonológicas associadas	1
	Dificuldades articulatórias	1
	A falta de acompanhamento extra-escolar	1
	A influência dos regionalismos	1
	A falta de concentração/atenção	1
	Dificuldades na linguagem oral	1
	Dificuldades na leitura	1
Dificuldades de escrita	Dificuldade na sequência lógica das ideias	2
	Erros de pontuação	1
	Dificuldades na delimitação de palavras	1
Estratégias de intervenção	Seleção e adequação de estratégias de intervenção	1

Na análise das respostas dos terapeutas da fala à questão aberta (Tabela 24), foi possível estabelecer as mesmas categorias que considerámos para os restantes grupos profissionais. Todavia, quando comparados os resultados obtidos neste grupo com os obtidos no grupo de Educação Especial, podemos verificar que as primeiras duas categorias invertem as suas posições. As “estratégias de avaliação” (N=31) passam a vigorar em primeiro lugar no âmbito das preocupações mais referidas por estes profissionais, seguidas das “causas e origens do erro” (N=23). Em terceiro lugar, verifica-se, à semelhança dos professores de Educação Especial, a referência às “dificuldades de escrita” (N=4) e, por último, a alusão às “estratégias de intervenção” (N=1).

Dentro das dez subcategorias apuradas nas “estratégias de avaliação”, os inquiridos demonstram a sua maior preocupação na “identificação dos tipos de erros” (N=7) e na “ausência de instrumentos de avaliação padronizados para a população portuguesa” (N=7). Em segundo lugar, no leque das preocupações sentidas destacaram-se a “identificação de indicadores de patologias (tendo em conta a idade e ano de escolaridade, a consistência e sistematicidade do erro) (N=3) e a “selecção e adequação dos instrumentos de avaliação (adequação do texto ao nível linguístico da criança)” (N=3). Foram ainda mencionadas a

“utilização de palavras e pseudopalavras” (N=2) e a “nomenclatura muito vasta e pouco uniformizada para o diagnóstico” (N=2).

Relativamente à categoria “causas e origens do erro”, das treze categorias apuradas quatro apresentam-se no mesmo patamar de referência: “identificação das causas e das origens dos erros” (N=3), “dificuldades na correspondência fonema/grafema” (N=3), “dificuldades no processamento e discriminação auditiva” (N=3) e “dificuldades na consciência fonológica” (N=3). O “desconhecimento das regras de funcionamento da língua” (N=2) e “a influência da oralidade na escrita” (N=2) constituem a segunda causa dos erros na escrita que mais preocupam os terapeutas da fala quando avaliam as dificuldades de escrita. As restantes subcategorias foram apenas referidas uma vez.

Quanto à categoria “dificuldades de escrita”, os terapeutas da fala reportam-se à “dificuldade na sequência lógica das ideias” (N=2), aos “erros de pontuação” (N=1) e às “dificuldades na delimitação de palavras” (N=1).

Por último, a “selecção e adequação de estratégias de intervenção” (N=1) foi a única subcategoria apurada para a categoria “estratégias de intervenção”.

Finalmente, com o intuito de analisarmos as questões que os diferentes grupos profissionais consideram fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita, colocámos-lhes a seguinte pergunta: “Explicita de seguida 3 questões consideradas fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita”.

Apresenta-se, seguidamente, a análise dos resultados obtidos nesta pergunta:

Grupo A: Professores do 1º Ciclo

Taxa de resposta: 54 (56,84% dos inquiridos)

Tabela 25: Questões fundamentais na intervenção nas dificuldades de escrita
(Professores do 1º Ciclo).

Categorias	Subcategorias	N
Factores determinantes no desenvolvimento da escrita	Influência do contexto escolar	12
	Influência do professor	10
	Influência do contexto familiar	8
	Hábitos de leitura e de escrita	7
	Aquisição dos mecanismos da escrita	5
	Empenho e motivação do aluno	3
	Interferência de outras línguas	2
	Dificuldades de memória	1
	Dificuldades de atenção e concentração	1
	Influência dos meios de comunicação audiovisuais	1

Actividades promotoras do desenvolvimento da escrita	Exemplificação e exercitação de regras	4
	Correcção individualizada	3
	Elaboração de textos orientados	3
	Consulta de dicionários	3
	Treino da consciência fonológica	2
	Escrita colaborativa	2
	Realização de ditados	2
	Explicitação das ideias principais e secundárias	1
	Revisão do texto	1
	Treino da leitura	1
	Consulta de enciclopédias	1
	Consulta de gramáticas	1
	Consulta de prontuários	1
	Correcção colectiva	1
	Correcção da linguagem oral	1
	Construção de portefólios	1
	Realização de cópias	1
Estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita	Conhecer as causas dos erros	5
	Implicar o aluno em todo o processo	2
	Delinear actividades específicas para determinados tipos de erro	2
	Reflectir em torno dos erros	2
	Conhecer bem as dificuldades de cada aluno	2
	Efectuar o despiste/diagnóstico das dificuldades de escrita	2
	Não valorizar o erro em demasia	2
	Fornecer <i>feedback</i> diversificado	2
	Reflectir em torno dos textos dos alunos	1
	Diferenciação pedagógica	1
	Incentivar a leitura no contexto familiar	1
	Aumentar o tempo disponibilizado para a escrita	1
	Articulação entre vários técnicos	1
	Uniformização de procedimentos pelos diferentes profissionais	1

Ao analisarmos a Tabela 25, verificamos que os “factores determinantes no desenvolvimento da escrita” (N=50) constituem a categoria mais referida pelos professores do 1º Ciclo quanto às questões que consideram fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita. Em segundo lugar, estes profissionais mencionam as “actividades promotoras do desenvolvimento da escrita” (N=29) e em terceiro “as estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita” (N=25).

Na sequência das questões explicitadas pelos professores do 1º Ciclo, relativamente à primeira categoria, apurámos doze subcategorias, entre as quais se destacam a “influência do contexto escolar” (N=12), a “influência do professor” (N=10), a “influência do contexto familiar” (N=8), os “hábitos de leitura e da escrita” (N=7), a “aquisição dos mecanismos da escrita” (N=5), o “empenho e motivação do aluno” (N=3), a “interferência de outras línguas” (N=2).

A segunda categoria mais referida, no leque de dezassete subcategorias estabelecidas, é ilustrada pela “exemplificação e exercitação de regras” (N=4), pela “correção individualizada” (N=3), pela “elaboração de textos orientados” (N=3), pela “consulta de dicionários” (N=3), pelo “treino da consciência fonológica” (N=2), pela “escrita colaborativa” (N=2) e pela “realização de ditados” (N=2).

Quanto à categoria “estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita”, foram definidas catorze subcategorias. “Conhecer as causas dos erros” (N=5) apresenta-se como a estratégia mais referida pelos professores do 1º Ciclo, seguida de “implicar o aluno em todo o processo” (N=2), “delinear actividades específicas para determinados erros” (N=2), “reflectir em torno dos erros” (N=2), “conhecer bem as dificuldades de cada aluno” (N=2), “efectuar o despiste das dificuldades de escrita” (N=2), “não valorizar o erro em demasia” (N=2) e “fornecer *feedback* diversificado” (N=2).

Do universo das estratégias referidas por estes profissionais, destacamos ainda a “articulação entre vários técnicos” (N=1), a “uniformização de procedimentos pelos diferentes profissionais” (N=1) e a “diferenciação pedagógica” (N=1).

Grupo B: Professores de Educação Especial

Taxa de resposta: 13 (41,93% dos inquiridos)

Tabela 26: Questões fundamentais na intervenção nas dificuldades de escrita
(Professores de Educação Especial).

Categorias	Subcategorias	N
Estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita	Articulação entre vários técnicos	3
	Conhecer as causas dos erros	1
	Recorrer às novas tecnologias	1
	Disponibilizar na sala de aula materiais apelativos à escrita	1
	Efectuar o despiste/diagnóstico das dificuldades de escrita	1
	Não valorizar o erro em demasia	1
	Diferenciação pedagógica	1
	Maior investimento da escola nas questões da escrita	1
	Articulação entre família e escola	1
Factores determinantes no desenvolvimento da escrita	Reforço positivo	1
	Influência do professor	3
	Hábitos de leitura e de escrita	2
	Empenho e motivação do aluno	1
	Falta de consciência do erro pelo aluno	1
Actividades promotoras do desenvolvimento da escrita	Treino da consciência fonológica	2
	Correcção individualizada	1
	Produção de textos	1
	Treino da leitura	1

Da análise de conteúdo às respostas dos professores de Educação Especial à questão aberta (Tabela 26), foi possível apurar as mesmas categorias criadas para os professores do 1º Ciclo. Todavia, contrariamente ao que acontece com os professores do 1º Ciclo, os professores de Educação Especial referem-se em primeiro lugar às “estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita” (N=12), em segundo lugar aos “factores determinantes no desenvolvimento da escrita” (N=7) e em terceiro às “actividades promotoras do desenvolvimento da escrita” (N=5).

No que respeita às dez subcategorias apuradas na categoria mais referida, destacam-se a “articulação entre vários técnicos” (N=3), “conhecer as causas dos erros” (N=1), “efectuar o despiste das dificuldades de escrita” (N=1), “não valorizar o erro em demasia” (N=1), a “diferenciação pedagógica” (N=1), igualmente mencionada pelos professores do 1º Ciclo”.

Quanto à segunda categoria mais referida, foram estabelecidas quatro subcategorias: “influência do professor” (N=3), “hábitos de leitura e de escrita” (N=2), “empenho e motivação do aluno” (N=1), “falta de consciência do erro pelo aluno” (N=1), tendo sido as três primeiras também aludidas pelos professores do 1º Ciclo.

Nas “actividades promotoras do desenvolvimento da escrita” foram igualmente apuradas apenas quatro subcategorias: “treino da consciência fonológica” (N=2), “correção individualizada” (N=1), “produção de textos” (N=1) e “treino da leitura” (N=1). Verifica-se que estas subcategorias também foram referidas pelos professores do 1º Ciclo.

Grupo C: Terapeutas da Fala

Taxa de resposta: 19 (cerca de 79,16% dos inquiridos)

Tabela 27 – Questões fundamentais na intervenção nas dificuldades de escrita
(Terapeutas da Fala).

Categorias	Subcategorias	N
Estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita	Identificar a tipologia do erro	2
	Efectuar o despiste/diagnóstico das dificuldades de escrita	2
	Conhecer as causas dos erros	1
	Compreender as vias de processamento da escrita	1
	Compreender a consciência fonológica e a sua relação com a escrita	1
	Reflectir em torno das estratégias mais adequadas	1
	Desenvolver um trabalho sistemático e gradual	1

	Articulação entre escola, família e terapia da fala	1
	Motivar a criança para a escrita com recurso a materiais diversos	1
	Estimular a consciência fonológica e morfo-sintáctica	1
	Estimular a leitura e a escrita	1
	Estimular os aspectos relacionados com a tenção/concentração	1
	Delinear um plano de intervenção adequado	1
	Utilização de símbolos seleccionados pelo aluno e pelo terapeuta	1
	Reforço positivo	1
	Acompanhamento especializado o mais precocemente possível	1
	Implementação de actividades motivantes, distintas das escolares	1
	Elaboração de materiais específicos para cada caso	1
	Articulação entre Terapia da Fala e Educação Especial	1
Factores determinantes no desenvolvimento da escrita	Consciência fonológica	2
	Empenho e motivação do aluno	2
	Influência do contexto familiar	1
	A audição	1
	A visão	1
	A compreensão	1
	Influência do professor	1
	Dificuldades na discriminação auditiva	1
	Capacidade metalinguística	1
	Consciência linguística	1
Actividades promotoras do desenvolvimento da escrita	Treino da consciência fonológica	3
	Realização de ditados de palavras e pseudopalavras	1
	Preenchimento de lacunas em frases e textos	1
	Estruturação e organização de ideias na escrita	1

As respostas dos terapeutas da fala foram muito diversificadas, tendo revelado um leque alargado de questões consideradas fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita. As categorias apuradas convergiram igualmente para as estabelecidas nos grupos A e B da amostra. Assim, observa-se que, à semelhança dos professores de Educação Especial, as “estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita” (N=21) foram as mais referidas pelos terapeutas da fala. Os “factores determinantes no desenvolvimento da escrita” (N=12) constituem a base das questões fundamentais explicitadas em segundo lugar pelos inquiridos. Finalmente, foram exemplificadas “actividades promotoras do desenvolvimento da escrita” (N=6) que assumem especial importância no contexto da intervenção nas dificuldades de escrita.

No que toca às dezanove subcategorias apuradas na categoria “estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita”, podemos verificar que “identificar a tipologia do erro” (N=2) e “efectuar o diagnóstico das dificuldades de escrita” (N=2) se apresentam no topo das questões aludidas por estes profissionais.

Quanto aos “factores determinantes no desenvolvimento da escrita”, a “consciência fonológica” (N=2) e o “empenho e motivação do aluno” (N=2) distinguem-se no universo das dez subcategorias apuradas.

No que concerne às “actividades promotoras do desenvolvimento da escrita”, destaca-se o “treino da consciência fonológica” (N=3), quando comparadas com as restantes subcategorias: “realização de ditados de palavras e pseudopalavras” (N=1), “preenchimento de lacunas em frases e textos” (N=1) e “estruturação e organização de ideias na escrita” (N=1).

Tendo apresentado e analisado os dados obtidos no presente estudo, procederemos, no ponto seguinte, à discussão dos resultados apurados, bem como à verificação das hipóteses em estudo.

2. Discussão dos resultados

Organizaremos este subcapítulo tendo como base as questões de investigação a que nos propusemos responder com a realização do presente estudo. Paralelamente, far-se-á a verificação das hipóteses em estudo.

- Que concepções têm estes profissionais relativamente ao erro na escrita?

Tendo-se previamente agrupado as concepções de erro na escrita em duas perspectivas distintas (de cariz cognitivista, que postula uma posição teórica mais construtivista do erro, e behaviorista, que encara o erro como algo indesejável e reprovável), os resultados obtidos com o teste Anova mostraram que os diferentes grupos profissionais afectam significativamente as concepções de erro de natureza cognitivista. Por seu turno, os resultados do Tukey demonstraram que existem diferenças significativas entre os professores do 1º Ciclo e os Terapeutas da Fala, pelo que **se confirma parcialmente a primeira hipótese de estudo**: As concepções face ao erro na escrita são significativamente diferentes nos três grupos profissionais.

Com efeito, quando elegeram as afirmações que melhor ilustram as suas concepções de erro na escrita, verificámos uma total convergência nas respostas dadas pelos professores de Educação Especial e terapeutas da fala, o que não se observou entre estes e o grupo de professores do 1º Ciclo. Tal facto poder-se-á dever à natureza do trabalho mais

individualizado, que os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala desenvolvem nas suas práticas, bem como à especificidade das problemáticas em que intervêm (Kamhi, 2007).

Considerando os dados relativos à caracterização dos grupos em estudo, a partir dos quais se observaram patamares de formação e experiência profissional distintos, é digno de nota verificarmos que são as concepções de índole construtivista que ganham destaque na prática dos diferentes profissionais. Assim, foi possível verificar que todos os grupos, ainda que atribuindo níveis de importância distintos, quando seleccionaram as afirmações que melhor ilustram as suas concepções sobre o erro na escrita, consideram que o erro é um fenómeno natural da aprendizagem, sendo corrigível pelo aluno com orientação do professor/terapeuta. Os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala elegem igualmente o erro como um fenómeno construtivo e estruturante da aprendizagem. Os professores do 1º Ciclo entendem ainda o erro como um pré-requisito necessário à definição de estratégias de intervenção e os terapeutas da fala como revelador das aprendizagens efectuadas.

As convicções dos sujeitos da nossa amostra (a forma como concebem e perspectivam o erro na escrita) revelaram-se em consonância com a opinião de autores como Amor (1994), Pinto (1998), Azevedo (2000), Gomes (2006) e Cassany (2006) que defendem que a atitude pedagógica mais adequada será perspectivar o erro como um processo natural e normal da aprendizagem, tradutor das estratégias de aprendizagem que vão dando lugar à reposição de novos conhecimentos. Como realça Gomes (2006, p.173) “o erro ortográfico aparece, pois, não como uma falta a punir, geradora no aluno de um sentimento de culpa, mas (...) como um passo natural e (...) indispensável na aprendizagem, isto é, um factor de progresso”.

- Com que frequência verificam a ocorrência de diferentes tipos de erros?

Os dados obtidos permitiram verificar diferenças na frequência com que os grupos da amostra verificam a ocorrência de diferentes tipos de erros, tendo-se concluído que o grupo profissional afecta significativamente os *scores* dos erros enquadrados nos Desvios Fonéticos e Desvios Morfo-Sintácticos. Concluiu-se ainda que as diferenças significativas existentes se observam entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala para os Desvios Fonéticos e os Desvios Morfo-Sintácticos.

Podemos verificar, mais uma vez, que é entre o grupo de professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala que se registam diferenças mais significativas e que procuraremos aprofundar com a discussão dos dados da questão seguinte.

- Que grau de gravidade conferem aos diferentes tipos de erros?

Para a análise do grau de gravidade que os grupos da amostra conferem a diferentes tipos de erro, foi solicitado aos inquiridos que nos indicassem, exemplificando outros tipos de erros na escrita.

Nos resultados obtidos nas respostas dos professores do 1º Ciclo, pudemos verificar a supremacia dos desvios ortográficos quando comparados com as restantes categorias.

No universo dos desvios ortográficos, os dados relativos à acentuação, avaliada como subcategoria pouco grave, corroboram com as considerações tecidas por autores como Mateus (2002, p.102) que advertem para o facto de que “os acentos são atingidos por um desinteresse crescente que arrasta um abandono progressivo das regras de acentuação”, o que, na óptica de Barbeiro (2007) e também de Pinto (1998), justifica o estabelecimento de uma categoria própria e reside na visibilidade que estas incorrecções apresentam por si próprias no âmbito da palavra.

Os desvios semânticos ocuparam a segunda posição nas categorias mais referidas pelos inquiridos, tendo sido referidos aspectos da tessitura textual, como a coerência e a coesão, cujos erros são considerados graves. Efectivamente, a gravidade atribuída a este tipo de erro é suportada pela importância do desenvolvimento de uma pedagogia integrada dos erros e da análise das produções textuais em todas as suas dimensões, sendo explanada por diversos autores (Barbeiro, 2007; Cardoso, Costa & Pereira, 2002; Azevedo, 2000).

Na terceira posição, encontramos os desvios fonéticos cuja subcategoria mais referida diz respeito a erros decorrentes da substituição de fonemas. Este tipo de erro, bem como a omissão de fonemas, foi considerado muito grave. Por seu turno, a inserção de fonemas foi apreciada como um erro grave. Deste modo, podemos depreender que os níveis atribuídos a estes desvios destacam a importância do trabalho ao nível da consciência fonológica (Freitas, Alves & Costa, 2007), bem como o facto da persistência dos mesmos poder ser indicadora de patologias associadas (Barbeiro, 2007), o que, em nosso entender, reforça a necessidade de um trabalho articulado entre professores e terapeutas.

Quanto aos desvios morfo-sintáticos, com destaque na concordância de género e de número, e aos desvios morfológicos, com ênfase na hipossegmentação de palavras, oscilam entre os níveis grave e muito grave. À luz das considerações efectuadas por Cardoso, Costa e Pereira (2002), importa referir que, os casos de hipossegmentação podem ser motivados por dificuldades ao nível do processamento fonológico (Duarte, 2000, citado por Cardoso, Costa & Pereira, 2002) ou por desconhecimento nos domínios da morfologia e da sintaxe (Pinto, 1998), condição que reitera a importância da análise das causas e origens dos erros para uma intervenção mais eficiente e ajustada.

Com base nos dados apresentados, podemos concluir que a análise dos erros na escrita, na perspectiva dos professores do 1º Ciclo, não se restringe ao domínio da palavra, tradicionalmente privilegiado na maioria das tipologias de erros, o que conduz a uma abordagem mais ampla e mais contextualizada das produções escritas dos alunos, como já advogado por Cardoso, Costa e Pereira (2002).

No que respeita aos professores de Educação Especial, das três categorias apuradas, os desvios fonéticos foram os mais mencionados, tendo sido considerados erros graves. Os desvios ortográficos surgem na segunda posição, oscilando entre níveis graves e muito graves e os desvios sintáticos, que ocupam a terceira posição, considerados graves. Como anteriormente referido, à semelhança dos professores do 1º Ciclo, no que respeita aos desvios sintáticos, na subcategoria “alteração da ordem dos constituintes”, pode igualmente observar-se a referência à utilização de clíticos que resulta em erros considerados graves e ilustra uma dificuldade recorrente (Cardoso, Costa & Pereira 2002).

Face aos seus contributos, para a investigação em curso, de outras respostas dadas pelos inquiridos, importa referir que, apesar de terem sido excluídas as que não exemplificaram tipos de erros, estas remeteram ainda para outras questões associadas à persistência dos mesmos, após exploração de diferentes estratégias de correcção, situação considerada muito grave e que remete, mais uma vez, para a necessidade de se recorrer ao encaminhamento para avaliação e observação especializada, para a importância da articulação entre professores titulares de turma, professores de Educação Especial e terapeutas da fala.

Como anteriormente descrito, à semelhança dos dados observados para os professores de Educação Especial, os desvios fonéticos constituíram a categoria mais referida pelos terapeutas da fala, sendo igualmente assinalados como graves. Nesta categoria, observou-se ainda que a substituição de fonemas constituídos por dois grafemas

(caso dos dígrafos: nh, lh e ch) é um dos erros mais frequentemente observados na escrita e considerado grave pelos dois grupos profissionais referidos, condição que muitos autores defendem estar relacionada com a complexidade do sistema ortográfico do Português, já anteriormente explanada.

Seguiram-se os desvios ortográficos em que se verificam exemplificações da subcategoria “relação assistemática som/grafia” (erro considerado grave) análogas às apresentadas pelos professores de Educação Especial e professores do 1º Ciclo. Dentro desta subcategoria, constatou-se ainda que as dificuldades ao nível das representações múltiplas dos ditongos nasais (caso específico de ão/am) geram erros frequentemente observados pelos diferentes grupos profissionais. Estas dificuldades encontram suporte nos trabalhos de autores como Zorzi (2003) e Lima (2001) que sugerem causas e origens, bem como estratégias de intervenção para estas dificuldades.

Não obstante o facto de ter sido uma das categorias menos referida nos desvios morfológicos, constatámos diferenças na terminologia utilizada pelos terapeutas da fala no que se refere à tipologia de erros ilustrada (junção e aglutinação de palavras), situação que, na nossa opinião, alerta para a necessidade de uniformização na linguagem utilizada pelos diferentes profissionais, como aliás veremos posteriormente mencionada nas preocupações destes profissionais.

No que se refere a outras respostas dadas pelos terapeutas da fala e aos seus contributos para a investigação em curso, importa destacar as que não exemplificaram outros tipos de erro, remetendo para outras dificuldades de escrita, como as associadas à dimensão gráfica, e que se inserem no âmbito das disgrafias (“ausência das noções espaciais: a escrita é feita da esquerda para a direita; de cima para baixo...”), consideradas graves. A este propósito, importa advertir para as diferenças entre disortografia e disgrafia amplamente explanadas por diversos autores como Cruz (1999) e Franco, Reis e Gil (2003), que, muitas vezes, podem induzir em diagnósticos pouco claros e intervenções desajustadas. Efectivamente, “podem surgir dois tipos genéricos de problemas ao nível da escrita: a disgrafia, que se prende com a codificação escrita, isto é, com problemas de execução gráfica da escrita das palavras; e a disortografia, que se relaciona com a composição escrita, ou seja, destaca problemas ao nível da planificação e da reformulação escrita” (Cruz, 1999, p.180).

Outra questão que daqui se depreende é o facto da utilização de um modelo classificatório dos erros se afigurar como um instrumento orientador da intervenção

pedagógica e terapêutica, na medida em que permite fundamentar hipóteses sobre a natureza dos mesmos, avaliar os progressos dos alunos e definir estratégias mais ajustadas, como já advogado por Azevedo (2000). É neste sentido que consideramos que a tipologia proposta por Cardoso, Costa e Pereira (2002) se constitui como um ponto de partida renovado para a análise das produções escritas de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, assumindo-se, igualmente, como um poderoso instrumento orientador da intervenção educativa e do tratamento, que deverá passar, indiscutivelmente, por uma reflexão sobre as suas possíveis causas. Procuraremos apresentar e discutir, de forma sucinta, as conclusões a que chegámos no que respeita às concepções que os elementos da amostra têm sobre as causas e origens dos erros.

- Que concepções têm estes profissionais sobre as causas e origens dos erros?

A análise inferencial efectuada aos dados devolvidos pelo questionário permitiu-nos verificar que é ao nível dos factores intrínsecos que os grupos apresentam variação, tendo-se concluído que, mais uma vez, é entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala que existem diferenças significativas.

Todavia, quando procedemos à análise de conteúdo das respostas referentes a outras causas e origens dos erros na escrita e respectiva frequência, encontrámos alguns pontos de convergência. Verificámos que as causas mais referidas por todos os grupos profissionais se encontram ancoradas nas relacionadas com factores intrínsecos aos alunos, embora apresentando oscilações na frequência com que são observadas.

Na panóplia dos factores intrínsecos, foram predominantemente referidas por todos os grupos, as causas e origens relacionadas com questões fisiológicas, psicológicas e cognitivas. Contudo, os professores do 1º Ciclo observam mais os problemas de atenção e concentração, os professores de Educação Especial a dislexia e os terapeutas da fala o desconhecimento das regras da língua (exemplificadas pelos problemas de metalinguagem). Estes resultados estão, na nossa opinião, relacionados com a formação especializada de cada grupo profissional, bem como com os diferentes contextos de intervenção em que cada profissional desenvolve a sua prática, aspectos que carecem de aprofundamento futuro, não tendo sido explorados neste estudo.

É de referir que, à semelhança dos professores do 1º Ciclo, os factores intrínsecos relativos às estratégias de aprendizagem utilizadas foram ilustrados pelos professores de

Educação Especial pelas dificuldades de aprendizagem na leitura/escrita. Efectivamente, Azevedo (2000), quando advoga a necessidade de utilização de um modelo classificatório de erros, avança igualmente para a importância de se definirem estratégias mais direccionadas para os processos mentais implicados do que para os resultados esperados. Mais ainda, esta autora adverte que o erro poderá indicar aprendizagens que não foram alcançadas, mas também a utilização de estratégias cognitivas inadequadas. Deste modo, parece-nos claro que as questões relacionadas com as estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, os métodos e modelos de escrita utilizados, assumem especial relevo no campo das dificuldades de escrita e das causas que estão na base das mesmas.

Destacamos ainda, na esfera dos factores intrínsecos, que a referência aos problemas de atenção e às alterações da linguagem oral encontra, igualmente, consonância na frequência (muitas vezes) com que são verificados na prática dos diferentes profissionais.

Nos dados fornecidos pelos terapeutas da fala, podemos, mais uma vez, verificar a utilização de diferentes terminologias para a subcategoria “alterações da linguagem oral” e que confluem para o carácter multifactorial que uma causa ou origem do erro pode encerrar em si, como as ilustradas pelos terapeutas da fala: perturbações fonéticas, alterações fonológicas e alterações articulatórias. Esta situação concorre igualmente para a dificuldade em sistematizar, de forma exaustiva, as causas e origens dos erros, já que são “inumeráveis os factores que contribuem para que o aluno erre” (Gomes, 2006, p. 93), como aliás se depreende da análise efectuada pelos autores a que nos referimos quando abordámos este tema no enquadramento teórico.

No que toca aos factores extrínsecos, os professores do 1º Ciclo e de Educação Especial mencionaram em supremacia numérica os que têm a sua génese em causas ambientais, tendo destacado a influência do contexto familiar e social, observada com muita frequência por estes profissionais. Os terapeutas também referem a influência do contexto familiar e social dos alunos como uma das causas observadas, mas são as dificuldades da própria língua as que ganham maior destaque.

Ainda no que respeita à influência do contexto familiar e social, a falta de hábitos de leitura apresenta-se como causa consensual e transversal aos diferentes grupos da amostra. Outros aspectos mencionados como a falta de motivação, de reconhecimento e valorização do problema, poderão ser, na nossa perspectiva, também analisados à luz dos factores relacionados com o professor/terapeuta (adequação dos métodos utilizados). Efectivamente, Martins e Niza (1998) referem, em jeito de crítica, que as dificuldades

apresentadas por muitas crianças prendem-se essencialmente com problemas de índole conceptual e não de aquisição da técnica da leitura e da escrita. Esta constatação coloca questões às práticas pedagógicas, e até terapêuticas, desenvolvidas neste domínio, quer ao nível da avaliação dos problemas que estão na base das dificuldades evidenciadas, como das opções metodológicas adoptadas. Um trabalho contínuo e sistemático, no que respeita às funções sociais da escrita, apresenta-se, na óptica destas autoras, como estratégia potenciadora de uma “progressiva clareza cognitiva” quanto aos conceitos relativos aos objectivos e à natureza da linguagem escrita. No que concerne às exigências que os diferentes sistemas de escrita colocam à aprendizagem da leitura e da escrita, estas autoras defendem ainda que o sistema alfabético utilizado na língua portuguesa, cuja correspondência fonema-grafema não é linear, aporta elevados níveis de reflexão e de análise sobre o oral. Esta evidência coloca, mais uma vez, questões quanto aos métodos utilizados nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. A tónica na reflexão e na análise do oral (vertente metalinguística) revela-se determinante para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita, requerendo um ensino explícito, um trabalho estruturado e fundamentado, factores que poderão estar, na nossa perspectiva, na génese dos problemas de motivação e de valorização da escrita apresentados por alguns alunos.

Tendo apurado as causas e origens do erro na escrita que os diferentes grupos profissionais mais observam nas suas práticas, prosseguiremos com a discussão dos resultados referentes ao tipo de *feedback* privilegiado pelos mesmos.

- Que tipo de *feedback* é dado na correcção dos trabalhos escritos?

Relativamente ao *feedback* fornecido na correcção dos trabalhos escritos, os resultados obtidos comprovaram a existência de diferenças significativas relativamente ao *feedback* directo e ao *feedback* focado. Contrariamente ao que se tem vindo a verificar, os testes aplicados demonstraram a existência de diferenças significativas no *feedback* directo entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala e os professores de Educação Especial. Podemos depreender que tais resultados poderão ser indicadores de que os grupos profissionais não encontram consonância neste tipo de estratégia de correcção que, efectivamente, levanta questões quanto ao tipo de avaliação efectuado, postulando uma visão mais behaviorista da aprendizagem e da avaliação em si, privilegiando o resultado em detrimento do processo, não sendo desencadeados momentos de reflexão sobre os erros

cometidos e, por conseguinte, não possibilitando ao aluno assumir um papel activo (Amor, 1993; Azevedo, 2000).

Por seu turno, no *feedback* focado as diferenças significativas revelaram-se entre os professores do 1º Ciclo e os de Educação Especial. Parece-nos também importante concluir, ainda que não nos tenha sido possível aprofundar este aspecto, e tendo em conta a definição de *feedback* focado disponibilizada no instrumento de recolha de dados, que tais diferenças poderão advir das vantagens do trabalho individualizado dos professores de Educação Especial, comparativamente ao professor do 1º Ciclo que desenvolve o seu trabalho com um grupo alargado de alunos. Não obstante, como veremos mais adiante, a implementação de técnicas de trabalho individualizado está igualmente presente nas práticas dos professores do 1º Ciclo.

Quando convidados a enunciar outros tipos de *feedback* considerados eficazes na correcção dos trabalhos escritos dos alunos, os professores do 1º Ciclo foram os que mais avançaram com diversos tipos de *feedback*, ancorados nas técnicas de correcção explanadas por autores como Amor (1993) e Azevedo (2000), por nós categorizadas (técnicas de correcção centradas no trabalho individualizado; técnicas de correcção centradas no professor; técnicas de correcção centradas no trabalho cooperativo) e que se revelaram contributos essenciais à clarificação do tipo de intervenção que cada grupo profissional privilegia no tratamento do erro. Vejamos então sucintamente.

Os professores do 1º Ciclo reportam-se maioritariamente a técnicas de correcção centradas no trabalho individualizado, seguidas das técnicas centradas no professor e no trabalho cooperativo. Os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala referiram somente tipos de *feedback* enquadrados em técnicas centradas no trabalho individualizado, condição que consideramos reveladora de uma maior convergência de actuações nestes dois grupos.

No universo das técnicas avançadas pelos professores do 1º Ciclo, podemos observar a implementação de estratégias integradoras da competência ortográfica da escrita, já advogada por Cardoso, Costa e Pereira (2002) e Barbeiro (2007), como a construção de novas frases com as palavras corrigidas e reescrita de textos. Destacam também técnicas de trabalho cooperativo e mecanismos de hetero-correcção, que também perseguem os objectivos da avaliação formativa (Azevedo, 2000).

A análise das subcategorias referidas pelos professores de Educação Especial e terapeutas da fala mostrou que se destacaram procedimentos de cariz metalinguístico, centrados na “observação e no trabalho com paradigmas de palavras”, incidindo, sobretudo, nas “competências de discriminação entre unidades fonológicas” e grafemáticas (Barbeiro, 2007, p.148-149).

Julgamos estar em condições de afirmar que o trabalho individualizado, privilegiado por estes grupos, e que é, aliás, uma das modalidades de atendimento privilegiada por ambos, poderá acarretar uma factura elevada no que respeita à importância das interacções sociais, do trabalho, a análise e reflexão sobre os textos dos pares, defendidas e comprovadas por vários autores como potenciadoras da aprendizagem da escrita, em geral, e do desempenho ortográfico em específico (Martins & Niza, 1998; Almeida, Guerreiro & Mata, 1999; Azevedo, 2000).

Todos os dados referidos levaram-nos a **confirmar parcialmente a segunda hipótese de estudo**: há diferenças significativas no tipo de *feedback* fornecido pelos diferentes grupos profissionais na correcção dos trabalhos escritos.

Discutidos os resultados obtidos e parcialmente confirmada a segunda hipótese de estudo, prosseguiremos para a discussão das conclusões a que chegámos relativamente às estratégias utilizadas pelos grupos amostrais na promoção das competências ortográficas.

- Que estratégias são utilizadas para a promoção das competências ortográficas no desenvolvimento de escrita?

Com a aplicação dos testes estatísticos, concluímos que os grupos profissionais afectam significativamente a frequência de actividades de natureza correctiva, preventiva e integradora. Os resultados permitiram-nos, mais especificamente, concluir que ao nível da estratégia correctiva as diferenças residem entre os professores do 1º Ciclo e os professores de Educação Especial, bem como entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala. Quanto às actividades de índole preventiva e integradora, observam-se os mesmos resultados: existem diferenças significativas entre os terapeutas da fala e os professores do 1º ciclo, mas também entre os terapeutas da fala e os professores de Educação Especial.

Estes resultados permitiram-nos concluir que é ao nível das estratégias utilizadas para a promoção da competência ortográfica que os diferentes grupos mais variam entre si,

sendo que é entre o grupo de terapeutas da fala e os restantes grupos que se observam diferenças mais significativas nas estratégias referidas.

Porque partilhamos da posição defendida por Barbeiro (2007, p.148), que refere que “independentemente da variedade de propostas terapêuticas e do grau de adesão de cada professor/reeducador ou aluno/paciente” é importante atentar para “a possibilidade de activação de uma vertente integradora, em relação à globalidade da escrita, na reeducação de problemas ortográficos”, através da qual “o aluno vê valorizado o seu texto escrito, o que normalmente não acontece, porque a sua relação com a escrita é sobretudo marcada pelas falhas ortográficas”, procurámos então clarificar os resultados obtidos com uma questão aberta (Indique-nos outras actividades que habitualmente implementa no aperfeiçoamento da competência ortográfica dos alunos).

Os resultados obtidos vieram por um lado destacar as actividades habitualmente implementadas no desenvolvimento da ortografia (estratégias de cariz integrador e metalinguístico) e, por outro, confirmar, mais uma vez, que é entre professores do 1º Ciclo e os restantes grupos que a estratégia mais referida pelos diferentes profissionais se diferencia. Enquanto os professores do 1º Ciclo avançaram, em supremacia numérica, com actividades integradoras, os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala referiram, maioritariamente, actividades metalinguísticas.

Independentemente dos resultados apurados, consideramos importante realçar o facto de todos os grupos terem mencionado actividades que se circunscrevem quer em estratégias integradoras, quer em estratégias metalinguísticas, o que demonstra que estes profissionais procuram desenvolver um trabalho mais globalizante e abrangente da competência ortográfica, promovendo a relação do aluno com a escrita, a par da construção de um conhecimento consciente da língua (Barbeiro, 2007). Ainda que não tenhamos analisado a forma como tais vertentes são operacionalizadas, como postula Barbeiro (2007), estas duas vertentes deverão ser colocadas em acção quer no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita, desenvolvido numa turma, quer em relação a programas específicos definidos para alguns alunos, embora possam assumir funções e pesos diferenciados, consoante as dificuldades apresentadas.

Se avançarmos para uma análise mais detalhada das actividades enunciadas pelos diferentes profissionais, podemos ainda verificar que, relativamente à estratégia metalinguística, encontrámos pontos de convergência nas actividades mencionadas: manipulação/divisão silábica e fonémica, exploração de jogos de palavras e quadros

magnéticos. Os nossos dados corroboram a posição defendida por vários autores que chamam a atenção para a importância do treino da consciência fonológica na aprendizagem da escrita e da competência ortográfica (Freitas, Alves & Costa, 2007), tendo-a comprovado nos estudos que realizaram (Sousa, 2000; Silva, 2007).

- Que grau de eficácia atribuem às diferentes actividades promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica?

No que respeita ao grau de eficácia atribuído às actividades promotoras do desenvolvimento da ortografia, confirmámos a existência de diferenças significativas ao nível da estratégia preventiva entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala. Na estratégia integradora, as diferenças verificaram-se entre os professores de Educação Especial e os terapeutas da fala. Mais uma vez, consideramos que os resultados obtidos poderão prender-se, essencialmente, com os contextos de intervenção e com a formação de professores (mais vocacionados para os métodos de ensino-aprendizagem da escrita) e de terapeutas da fala (mais vocacionados para os métodos de reeducação da escrita). Todavia, os aspectos relacionados com os contextos de intervenção, a formação dos inquiridos e as possíveis correlações que estes têm com o tipo de estratégia desenvolvido pelos diferentes profissionais carecem de uma análise detalhada e aprofundamento futuros.

Com o intuito de clarificar a questão anterior, procurou-se verificar, numa quarta questão, as actividades consideradas mais eficazes pelos diferentes grupos profissionais. Em síntese, as respostas dos inquiridos corroboram em parte os resultados anteriormente descritos (destacam um dos tipos de estratégia onde não foram observadas diferenças significativas entre os grupos: metalinguística). Confirmámos, mais uma vez, que é ao nível das actividades enquadradas na vertente integradora que os professores de Educação Especial se diferenciam dos terapeutas da fala (os primeiros apenas referem actividades metalinguísticas e os segundos mencionam uma actividade integradora). Não foram obtidos dados quanto às actividades de carácter preventivo, em que se verificavam diferenças significativas entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala. Não foram igualmente mencionadas actividades de índole correctiva, dimensão em que também não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre os grupos.

Observaram-se, mais uma vez, pontos de convergência nas actividades de natureza metalinguística referidas pelos professores de Educação Especial e terapeutas da fala (treino

da consciência fonológica), bem como a consonância, em todos os grupos profissionais, quanto à exercitação de regras ortográficas, incluída na vertente metalinguística.

Do ponto de vista da abordagem metalinguística, estes dados permitem-nos depreender que os inquiridos reconhecem o papel da consciência linguística no desenvolvimento da competência ortográfica. Por conseguinte, os dados obtidos corroboram a posição de Barbeiro (2007, p.148), ao advogar que “o facto de os sistema ortográfico se encontrar baseado em critérios linguísticos pode fundar a aprendizagem ortográfica na descoberta desses critérios. Esta descoberta remete para a observação e para o trabalho com paradigmas de palavras, a fim de possibilitar a tomada de consciência da actuação dos princípios em que se baseia a ortografia.” E acrescenta, “ao professor/reeducador cabe proporcionar as possibilidades para essa descoberta e construção do próprio conhecimento” (Barbeiro, 2007, p. 149).

Do ponto de vista da abordagem integradora, consideramos digno de nota o facto dos professores do 1º Ciclo terem mencionado actividades que destacam quer a importância do desenvolvimento ortográfico se processar no quadro da revisão e reescrita de textos, já explanado por autores como Azevedo (2000) e confirmados por Silva (2007), quer a importância das interacções sociais na escrita, perseguindo os resultados encontrados por Almeida, Guerreiro e Mata (1998) e também sustentados por Martins e Niza (1998).

O conjunto dos resultados apresentados levaram-nos a **confirmar parcialmente a terceira hipótese de estudo**: os diferentes grupos profissionais apresentam diferenças significativas quanto às estratégias consideradas promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita.

- Quais são as suas maiores preocupações quando avaliam as dificuldades escritas?

Prosseguindo com a resposta às questões em estudo, e tendo interpelado os inquiridos quanto às preocupações sentidas na avaliação das dificuldades de escrita, podemos concluir que os professores do 1º Ciclo destacam, por ordem decrescente de referência: as “dificuldades de escrita”, as “causas e origens do erro”, “estratégias de intervenção” e as “estratégias de avaliação”. Já o grupo de Educação Especial elege, em primeiro lugar, as “causas e origens do erro”, seguidas das “estratégias de avaliação”, das “dificuldades de escrita” e, finalmente, as “estratégias de intervenção”. As preocupações explicitadas pelos terapeutas da fala não encontram consonância com a ordem observada

nos restantes grupos, sendo as “estratégias de avaliação” as mais referidas, seguindo-se as “causas e origens do erro”, “dificuldades de escrita” e, por último, as “estratégias de intervenção”.

Efectivamente, as conclusões a que chegámos evidenciam divergências entre os grupos deste estudo no que respeita às preocupações sentidas na avaliação da escrita, assumindo, como verificado, níveis distintos na ordem das preocupações mais referidas. Tais resultados poderão estar, na nossa opinião, relacionados com o número reduzido de inquiridos que respondeu a esta pergunta, necessitando de aprofundamento com um número mais alargado de inquiridos e com dados que sustentem estas discrepâncias entre grupos.

Todavia, parece-nos importante realçar o facto de, ainda que em patamares distintos, mas em posições cimeiras, as causas e origens dos erros constituírem uma preocupação comum a todos os grupos profissionais, o que corrobora o postulado por autores como Postic e Figueiredo que Azevedo (2000) cita quando discute a importância da análise dos erros para a compreensão da sua origem e, consequentemente, para o planeamento de estratégias de intervenção mais adequadas.

Consideramos, ainda, digno de nota o facto de termos encontrado nas preocupações sentidas pelos diferentes profissionais alguns pontos de convergência no que respeita às subcategorias mais referidas, senão vejamos. Na categoria “dificuldades de escrita”, todos os grupos mencionaram as “dificuldades na sequência lógica das ideias” no topo das suas preocupações. Na categoria “causas e origens do erro”, a “identificação das causas e das origens dos erros” constituiu, igualmente, uma das preocupações mais referidas. Na categoria “estratégias de intervenção”, a preocupação comum aos diferentes grupos foi a “selecção e adequação de estratégias de intervenção”. Finalmente, é na categoria “estratégias de avaliação” que os terapeutas da fala se diferenciam dos restantes grupos que encontram consonância numa das preocupações mais sentidas: a “identificação de indicadores de patologias”. Nesta categoria, os terapeutas da fala colocam no topo das suas preocupações a “identificação dos tipos de erro” a par da ausência de instrumentos de avaliação padronizados para a população portuguesa”. Parece-nos que as preocupações sentidas pelos diferentes grupos na categoria “estratégias de avaliação” podem estar relacionadas, por um lado, com as perspectivas behavioristas e construtivistas da avaliação da escrita (Azevedo, 2000), merecendo um debate futuro mais alargado. Por outro lado, poder-se-á depreender que a formação dos terapeutas da fala permite-lhes excluir das suas

preocupações os indicadores de patologias, na medida em que é este, efectivamente o seu campo de intervenção. Contudo, a análise efectuada não nos permite estabelecer tal paralelismo. O mesmo se coloca ao nível dos professores de Educação Especial e até dos professores de 1º Ciclo e das possíveis correlações que a formação especializada dos mesmos detém neste âmbito.

- Que questões consideram fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita?

Concentrámo-nos, por último, nas questões que os diferentes grupos profissionais consideram fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita.

Ao contrário do observado para as dificuldades sentidas neste âmbito, verificámos uma maior proximidade, na ordem das questões mais enunciadas, entres os professores de Educação Especial e terapeutas da fala, tendo-se diferenciado destes, o grupo de professores do 1º Ciclo. Das três categorias apuradas, os grupos de Educação Especial e de Terapia da Fala foram unânimes em referir, em primeiro lugar, questões relacionadas com as “estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita”, em segundo, os “factores determinantes no desenvolvimento da escrita” e, em terceiro, as “actividades promotoras do desenvolvimento da escrita”. Por seu turno, o grupo do 1º Ciclo elegeu, maioritariamente, os “factores determinantes no desenvolvimento da escrita”, seguidos das “actividades promotoras do desenvolvimento da escrita” e, por último, as “estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita”.

Avançando para uma análise mais pormenorizada das questões levantadas pelos diferentes grupos profissionais, podemos observar, mais uma vez, que, nas subcategorias obtidas, perfilam questões transversais a todos os grupos. Na categoria “estratégias potenciadoras do desenvolvimento da escrita”, todos os grupos referiram como questões fundamentais as seguintes: “conhecer as causas dos erros”, a “articulação entre técnicos” e “efectuar o despiste/diagnóstico das dificuldades de escrita”. Na categoria “factores determinantes no desenvolvimento da escrita” foi mencionada por todos os grupos a “influência do professor”. Nesta categoria, os “hábitos de leitura e escrita” estiveram presentes nas preocupações de professores do 1º Ciclo e de Educação Especial. Registou-se, ainda, entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala, a menção ao “empenho e motivação do aluno” nas questões que lhes foram comuns. Na categoria “actividades

promotoras do desenvolvimento da escrita”, todos os grupos avançaram com questões referentes ao “treino da consciência fonológica”. Para os professores do 1º Ciclo e de Educação Especial, a “correção individualizada” constituiu-se uma questão comum.

As questões apresentadas pelos inquiridos são corroboradas pelas linhas teóricas que a nossa revisão bibliográfica nos proporcionou definir como enquadramento teórico para o presente estudo. Com efeito, todos os grupos parecem reconhecer os factores determinantes no desenvolvimento da escrita, explanados pelos diversos autores, avançando ainda com outros factores dignos de registo. O mesmo se coloca com as estratégias e as actividades potenciadoras do desenvolvimento da escrita, cujos resultados também se encontram em consonância com o descrito pela literatura da especialidade.

Os resultados obtidos parecem ainda apoiar a posição de alguns autores que aponta para a necessidade de alargar o campo de investigação no que respeita à escrita em geral e de se estudarem, em particular, as questões relacionadas com a intervenção nos problemas de escrita, entre os quais, as dificuldades no desempenho ortográfico. Estas considerações encontram-se ilustradas nas palavras de Silva (2007, p.172) que refere que “no domínio da aprendizagem da ortografia são escassos os estudos que abordam metodologias de treino e de intervenção, as quais podem, não só proporcionar pistas para estratégias de ensino, mas igualmente, desde que eficazes, fornecer indicadores sobre o processo de construção e mobilização de conhecimentos ortográficos”.

Importa, em última instância, destacar os mais variadíssimos contributos de todos os grupos quanto às questões que cada um, de forma mais específica, como vimos no subcapítulo da análise dos resultados, forneceu para o estudo da temática da intervenção nas dificuldades de escrita que, no nosso entender, se afigura determinante para os objectivos que este estudo persegue e se apresenta como ponto de partida para estudos futuros.

3. Conclusões e recomendações

Propusemo-nos neste trabalho analisar as concepções de erro na escrita e as estratégias implementadas por professores do 1º Ciclo, professores de Educação Especial e terapeutas da fala para o desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita. Procurámos verificar, igualmente, de que forma as práticas destes grupos profissionais apresentam pontos de convergência ou de divergência.

O nosso ponto de partida consubstanciou três pressupostos que enformam o projecto de investigação que aqui apresentamos: 1) **o sucesso pessoal e académico dos alunos que experienciam dificuldades de escrita**; 2) **o desenvolvimento da escrita como meta comum aos diferentes profissionais**; 3) **a importância da articulação entre professores e terapeutas da fala**.

Neste subcapítulo, procuraremos sintetizar as conclusões a que chegámos com o estudo realizado, perseguindo o propósito máximo do processo de investigação: não só compreender uma determinada realidade, mas também contribuir para a sua modificação, (procurando desencadear uma reflexão sobre os contributos dos resultados obtidos e as tendências observadas). Procuraremos, ainda, inventariar as limitações deste estudo e, por último, apresentar recomendações e propostas para trabalhos futuros.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram-nos colocar em evidência quatro vertentes analíticas centrais: 1) as concepções dos diferentes grupos profissionais face ao erro na escrita; 2) o tipo de *feedback* fornecido na correcção dos trabalhos escritos; 3) as estratégias consideradas promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita; 4) dificuldades na escrita: avaliação e intervenção. Verificou-se ainda que foram parcialmente comprovadas todas as hipóteses formuladas.

A análise dos dados recolhidos, no âmbito das concepções face ao erro na escrita, deu conta de alguns aspectos a destacar. Apesar de se terem verificado diferenças significativas entre os professores do 1º Ciclo e os terapeutas da fala, são as concepções de cariz cognitivista e construtivistas que ganham relevo nas práticas de todos os grupos em estudo. Parece-nos, por conseguinte, que a forma como estes profissionais perspectivam o erro acompanhou as mudanças observadas nas últimas décadas no que se refere às concepções de natureza behaviorista e mecanicista, encontradas na literatura e assumidas por diversos investigadores como penalizadoras e comprometedoras da relação que os alunos estabelecem com a escrita. Consideramos que tais conclusões se afiguram como preditoras do **sucesso pessoal e académico dos alunos que experienciam dificuldades de escrita**, sendo este um dos pressupostos deste projecto de investigação. De salientar, ainda, a total convergência nas afirmações seleccionadas pelos professores de Educação Especial e terapeutas da fala, reflectindo eventualmente a natureza do trabalho mais individualizado e direccionado para problemáticas e patologias específicas, implementado por estes, quando comparados com o trabalho de um professor do 1º Ciclo no seio de um grupo-turma. Este aspecto destaca, igualmente, algumas questões

frequentemente levantadas pelos professores do 1º Ciclo, no que respeita aos obstáculos sentidos no desenvolvimento de um trabalho mais personalizado e diferenciado, tais como o número excessivo de alunos por turma e a escassez de recursos humanos e materiais, nomeadamente o apoio de professores de Educação Especial, inexistente para os alunos com dificuldades de aprendizagem que não possuem comprovativo médico de perturbações específicas graves da linguagem e/ou noutros domínios (cognitivo, motor, sensorial, saúde física, emocional/personalidade), o apoio sócio-educativo insuficiente para abarcar todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, a falta de professores de português língua não materna, bem como a carência de material didáctico e audiovisual nas escolas (algumas escolas ainda não dispõe de computadores nas salas de aula, de acesso à internet e o material existente não é suficiente para fazer face às necessidades).

Os resultados obtidos na análise da frequência com que observam a ocorrência de diferentes tipos de erro, bem como da gravidade conferida aos mesmos, mostraram, mais uma vez, que é entre o grupo do 1º Ciclo e o grupo da Terapia da Fala que se registam diferenças mais significativas. Todavia, parece-nos importante realçar que os dados devolvidos pelos professores do 1º Ciclo destacam aspectos determinantes e que perseguem os princípios de uma pedagogia integrada dos erros e da análise das produções escritas, em todas as suas dimensões (gráfica, ortográfica e compositiva).

Outros aspectos por nós considerados na análise e discussão dos dados obtidos neste âmbito prendem-se com a importância da articulação entre técnicos, com a uniformização na terminologia utilizada e ainda com a necessidade de utilização de um modelo classificatório de erros comum aos diferentes profissionais. Efectivamente, porque defendemos **o desenvolvimento da escrita como meta comum aos diferentes profissionais** e, indiscutivelmente, como pressuposto basilar desta investigação, parece-nos estarmos em condições de concluir que estes aspectos carecem de reflexão conjunta e têm repercussões significativas na forma como muitos alunos são, indevidamente, referenciados para avaliações especializadas, como são, incorrectamente, estabelecidos diagnósticos pouco fundamentados e pouco ou nada baseados nas causas e origens dos erros na escrita e ainda como são efectuadas intervenções desajustadas e ineficazes.

Na esfera das concepções sobre as causas e origens dos erros, os nossos resultados evidenciaram que estes profissionais também apresentam alguns pontos de convergência. Os factores intrínsecos aos alunos foram os mais avançados por todos os grupos com relevo nos relacionados com questões fisiológicas, psicológicas e cognitivas. Não obstante,

no leque dos factores intrínsecos mais observados, cada grupo destacou factores distintos (1º Ciclo: os problemas de atenção; Educação Especial: a dislexia; Terapia da Fala: o desconhecimento das regras da língua), condição que poderá reflectir, mais uma vez, a natureza do trabalho desenvolvido e os contextos de intervenção de cada profissional. A relação entre as concepções que estes profissionais têm face às causas e origens dos erros e os contextos em que os mesmos desenvolvem as suas práticas merecem, na nossa perspectiva, aprofundamento futuro. Com efeito, seria interessante verificar se os factores mais observados por cada grupo variam em função de contextos mais ou menos restritos e se tais contextos determinam a selecção de estratégias específicas (um professor de Educação Especial ou um terapeuta da fala que desenvolva habitualmente o seu trabalho no contexto do grupo-turma poderá avançar com factores mais similares aos de um professor titular de turma, o que poderá condicionar a implementação de estratégias centradas no trabalho cooperativo ao invés do trabalho individualizado, que lhes é característico).

Como causa consensual e transversal aos diferentes grupos, apurámos, no universo dos factores extrínsecos, na subcategoria “influência do contexto familiar e social”, a falta de hábitos de leitura. É digno de nota verificar que, à semelhança dos professores, os terapeutas da fala destacam este aspecto também considerado determinante e comumente advogado como preditor do sucesso da aprendizagem e do aperfeiçoamento da escrita e que, na nossa opinião, poderá ser entendido como mola propulsora e geradora de avanços nos resultados decorrentes das práticas implementadas por estes profissionais.

Os resultados obtidos levam-nos, assim, a destacar a influência das metodologias utilizadas, quer por professores, quer por terapeutas, consubstanciadas na adequação dos métodos de ensino ou de reeducação da leitura/escrita e a sua relação com as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como a responsabilidade que assumem nesta matéria. Os resultados destacam, deste modo, o papel do professor/terapeuta enquanto dinamizador e motivador da aprendizagem da linguagem escrita (actividades potenciadoras dos hábitos de leitura e escrita: exploração de obras do Plano Nacional da Leitura, actividades do projecto Ler+ e Programa Nacional do Ensino do Português), a necessidade das actividades de escrita se encontrarem integradas em circuitos de comunicação mais alargados, devendo ser valorizadas através de produções diárias com sentido, motivando os alunos para o contacto com diferentes suportes de escrita e tipos de textos.

A formação contínua dos diferentes profissionais tem, a este respeito, e na nossa perspectiva, a sua *quota-parte*, pelo que consideramos pertinente a existência de formação com um tronco comum (na área da linguística, das metodologias de leitura/escrita e das perturbações da linguagem escrita) aos profissionais que, não obstante a especificidade das suas funções, intervêm no contexto da mesma problemática: as dificuldades de escrita.

Quanto à segunda vertente analítica deste estudo – o tipo de *feedback* fornecido na correcção dos trabalhos escritos – que temos clara consciência de que carece de aprofundamento futuro, os resultados obtidos deram conta de alguns aspectos a salientar: os grupos divergem quanto ao recurso ao *feedback* directo (mais privilegiado por professores do 1º Ciclo) e ao *feedback* focado (mais privilegiado por professores de Educação Especial e terapeutas da fala). Não obstante, foram os professores do 1º Ciclo que mais avançaram com outras técnicas de correcção dos trabalhos escritos (centradas no trabalho individualizado, no professor e no trabalho cooperativo), tendo o grupo de Educação Especial e de Terapia da Fala mencionado, somente, técnicas centradas no trabalho individualizado. Constatou-se ainda, um carácter mais uniforme de práticas correctivas, no seio dos dois últimos grupos mencionados, traduzido em procedimentos de cariz metalinguístico, em detrimento da vertente integradora da competência ortográfica eleita pelo grupo do 1º Ciclo, o que, aliás, foi verificado no terceiro eixo de análise deste trabalho (estratégias consideradas promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita). Importa a este propósito, tecer, de seguida, algumas considerações sobre as implicações educacionais e terapêuticas que tais resultados representam.

Concluimos neste estudo que o trabalho individualizado (privilegiado por professores de Educação Especial e terapeutas da fala) parece potenciar e facilitar o desenvolvimento de estratégias metalinguísticas. Ao invés, o trabalho no seio de um grupo mais alargado, como o grupo-turma (destacado pelos professores do 1º Ciclo) parece condicionar a implementação de estratégias integradoras do desenvolvimento da ortografia. Todavia, consideramos que os resultados obtidos sugerem que estes profissionais, ainda que privilegiando uma ou outra vertente, procuram colocar em interacção o desenvolvimento das duas vertentes. Efectivamente, reforçando, mais uma vez a posição defendida por Barbeiro (2007, p. 146), “o trabalho sobre a ortografia integrado na globalidade do processo não significa simplesmente escrever textos que depois são corrigidos, dando-se relevo às falhas ortográficas, que assim fazem esquecer as outras dimensões. Estas, por sua vez, também apresentam frequentemente problemas porque, para lá dessas dificuldades

ortográficas, e porventura também devido a essas dificuldades, não se chegou a desenvolver uma relação com a escrita que permitisse atingir o nível desejado em relação às restantes competências.”

Finalmente, na quarta vertente analítica deste estudo – Dificuldades na escrita: avaliação e intervenção – encontramos divergências nas preocupações sentidas pelos diferentes profissionais, mas registámos as “causas e origens dos erros” como preocupação comum a todos os grupos, pelo que este estudo veio confirmar a importância da análise das causas e origens do erro para o planeamento de uma intervenção mais ajustada, como aliás já havíamos explanado. Quanto às questões fundamentais apontadas pelos inquiridos, pudemos observar uma maior proximidade entre professores de Educação Especial e terapeutas da fala. Contudo, na análise das subcategorias avançadas, perfilam questões comuns a todos os grupos que sugerem que estes profissionais, sem excepção, reconhecem os factores que interferem na aprendizagem e desenvolvimento da escrita. O treino da consciência fonológica apresenta-se como questão fundamental e actividade transversal aos inquiridos, o que lança, mais uma vez o debate sobre a importância da consciência fonológica e da reflexão metalinguística para o desempenho ortográfico, como aliás atestado por estudos como os realizados por Silva (2007).

À semelhança de qualquer trabalho de investigação, também este apresenta algumas limitações que abrem, no entanto, caminho para propostas e linhas de trabalho futuro. Uma das limitações prende-se com a dificuldade experimentada na constituição da amostra. Efectivamente, num dos agrupamentos de escolas seleccionados, não foi autorizada a aplicação do questionário no grupo de 1º Ciclo, tendo ficado excluídos do estudo cerca de 50 professores. Ainda relativamente à amostra, outra limitação situa-se no facto de ter sido utilizada uma amostra de conveniência. As amostragens por conveniência resultam em amostras não probabilísticas e, por conseguinte, não são representativas da população em geral. Todavia, e apesar da possibilidade de generalizar os dados ficar limitada, os resultados apurados consideram-se significativos e revelam tendências. Com efeito, observou-se uma maior proximidade entre o grupo de professores de Educação Especial e o grupo de terapeutas da fala, no que respeita, quer às concepções, quer às estratégias implementadas, quando comparados com o grupo de professores 1º Ciclo. Em síntese, como anteriormente explanado, os resultados obtidos revelam, particularmente, tendências de natureza construtivistas no que toca às concepções dos diferentes profissionais inquiridos face ao erro na escrita. Denotam, igualmente, tendências no tipo de *feedback* fornecido na correcção

dos trabalhos escritos (os professores do 1º ciclo privilegiam o *feedback directo* e avançam com a implementação de técnicas diversificadas; os restantes grupos tendem a recorrer mais frequentemente ao *feedback* focado e a técnicas centradas no trabalho individualizado). Indicam, ainda, tendências relativamente às estratégias promotoras da competência ortográfica. Efectivamente, os profissionais em estudo, como já havíamos mencionado, ainda que privilegiando uma abordagem de cariz mais integrador ou mais metalinguístico, com vista ao aperfeiçoamento do desempenho ortográfico, procuram colocar em acção o desenvolvimento integrado das duas vertentes, apresentando, assim, uma visão mais eclética e progressista do trabalho ao nível da dimensão ortográfica da escrita.

Ainda que tenhamos privilegiado o Método de Juízes para a validação do questionário aplicado, outra limitação relaciona-se com o facto de não termos procedido à aplicação de um pré-teste. O pré-teste consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra da população visada, tendo como objectivo identificar as limitações do instrumento, nomeadamente ao nível da clareza da linguagem das questões e das instruções. Com efeito, tal situação poderá explicar, em parte, a percentagem de inquiridos (inferior a 50%) que respondeu às questões abertas das secções 3, 4, 5 e 6, o que nos poderia ter conduzido a eventuais reformulações. Todavia, salientamos que, no leque de questões abertas, esta situação não se verificou na secção 7 – Dificuldade na escrita: avaliação e intervenção – cuja percentagem de resposta, no computo geral das duas questões colocadas, foi bastante expressiva (entre 41,93% a 91,66%).

No decurso deste trabalho, o cumprimento dos *timings* definidos no cronograma (Anexo VIII) do projecto de investigação exigiu uma prática controlada e uma gestão flexível do tempo estabelecido para cada uma das etapas do mesmo, bem como a tomada de decisão quanto ao reajuste do mesmo em termos metodológicos. Neste sentido, os procedimentos envolvidos na aplicação do questionário e no tratamento dos dados obtidos requereram um tempo superior ao estabelecido e determinaram a exclusão da implementação de um Grupo Focal (“*Focus Group*”).

Sentimos, portanto, a necessidade de aprofundar este estudo na vertente qualitativa. Efectivamente, era nossa intenção inicial, complementar este estudo com a realização de um Grupo Focal. Tratando-se de uma conversação cuidadosamente planeada, cuja base principal é a interacção dos seus elementos, esta técnica traduz-se no estabelecimento de uma discussão com o objectivo de recolher e debater diferentes opiniões sobre determinado tema (Calderon, Baker & Wolf, 2000). O objectivo da implementação desta

técnica prende-se com a necessidade de colmatar as limitações que a aplicação de um questionário pode oferecer no que respeita aos objectivos definidos para o estudo, bem como o de aprofundar os dados obtidos com o mesmo. Com efeito, no que respeita, às actividades implementadas no aperfeiçoamento da competência ortográfica, verificámos na literatura que algumas actividades podem efectivamente enquadrar-se em diferentes tipos de estratégias (integradoras ou metalinguísticas), dependendo da forma como são implementadas. Com a implementação de um Grupo Focal, poderíamos verificar, entre outras, se determinadas actividades consideradas integradoras (ex.: consulta de dicionários e gramáticas, utilização de prontuários e enciclopédias) se efectua no contexto integrado da produção de textos ou, ao invés, se se implementam de forma descontextualizada.

Perspectivadas, na generalidade, as limitações deste estudo, parece-nos importante enfatizar que a problemática das dificuldades de escrita e as práticas desenvolvidas pelos diferentes profissionais que intervêm nas mesmas são um campo de investigação muito vasto. Por conseguinte, importa destacar, de seguida, a necessidade de realização de investigações futuras que poderão contribuir para o progressivo conhecimento e aprofundamento desta temática.

Considerando as limitações sentidas ao nível da amostra, parece-nos importante alargar este estudo a outros âmbitos geográficos, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Parece-nos igualmente pertinente alargar o estudo a outros níveis de ensino (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico), procedendo-se a um estudo comparativo entre ciclos, devendo-se, no entanto, adequar o instrumento de recolha de dados.

Perspectivando o espaço escola e, particularmente, a sala de aula, como contextos ideais para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e integradoras, seria interessante proceder-se a um estudo que procurasse analisar o trabalho desenvolvido em contextos de intervenção distintos, as vantagens e desvantagens do mesmo para os alunos com problemas de escrita e, eventualmente, propor a implementação de um modelo de intervenção inovador. Sabe-se que em alguns casos, por questões de operacionalização e/ou da especificidade do trabalho desenvolvido, algumas práticas privilegiam o trabalho individualizado em contexto de gabinete (em clínica, sala de apoio ou outro espaço exterior à sala de aula e/ou escola). Não obstante, advogamos que, independentemente dos contextos de intervenção, devem as diferentes abordagens encontrar-se unidas por algo que ultrapassa a barreira desses espaços físicos, por exemplo, a implementação de projectos mais amplos.

O contributo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na aprendizagem e desenvolvimento da escrita considera-se também como linha orientadora de investigações futuras. Com efeito, a questão da falta de recursos materiais (TIC), ainda que presente em algumas escolas, tem vindo a ser ultrapassada, pelo que nos podemos questionar sobre o lugar que o computador, como ferramenta de escrita, tem ocupado na prática de professores e terapeutas da fala. A propósito das questões consideradas fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita, afigura-se-nos pertinente referir uma questão colocada por um dos inquiridos e que corrobora a necessidade de investigação na área das TIC: “Até que ponto os computadores ajudam nas dificuldades de escrita?”.

Não podíamos, neste momento, deixar de assinalar a entrada em vigor do Acordo Ortográfico de 1990 (prevê-se a sua aplicação, no contexto escolar, no ano lectivo 2011/2012), condição que julgamos também merecedora de investigação futura, nomeadamente no que se refere ao impacto que este terá na aprendizagem e, principalmente, no desenvolvimento da escrita, de alunos com e sem patologias associadas. Tendo em conta que muitos dos erros cometidos pelos alunos são motivados por dificuldades de ordem fonológica e considerando que, na sua essência, este acordo procura simplificar a ortografia vigente, registando um desvio da base etimológica e privilegiando, nas suas bases analíticas, a base de natureza fonológica, poder-se-ia efectuar um estudo dos erros presentes na escrita de alunos com e sem problemas de aprendizagem, analisar a prevalência dos desvios fonológicos e dos desvios ortográficos, comparando os dados obtidos com os resultados observados em estudos anteriormente realizados (Sousa, 2000; Zorzi & Ciasca, 2009).

Por último, consideramos ainda que seria interessante proceder-se a um estudo de correlações, cruzando-se variáveis que não foram consideradas neste estudo (idade, género, experiência profissional, formação académica e contextos de intervenção) com os resultados obtidos nas diferentes variáveis em estudo (ex.: formação académica e concepções de erro). Poder-se-ia, igualmente, cruzar os resultados das variáveis consideradas neste estudo, como a tipologia de erros e a frequência com que são implementadas determinadas actividades (efectivamente, os tipos de erros mais observados podem determinar o recurso mais frequente a determinadas actividades), ou a frequência de implementação de actividades e sua eficácia.

Acreditamos que as conclusões a que chegámos com o nosso trabalho podem ainda desencadear outras perguntas e novos olhares sobre a investigação realizada, e, consequentemente, deixar em aberto bases para investigações futuras.

Consideramos importante referir que o trabalho aqui apresentado possibilitou-nos, para além de alargar o campo de investigação na área estudada, reflectir sobre as diferentes perspectivas teóricas subjacentes aos conceitos abordados, permitindo-nos, por um lado, analisar a nossa própria forma de agir no contexto da área profissional em que nos encontramos inseridas, e por outro, capacitar-nos para uma acção pedagógica mais concreta e eficaz, alicerçada no rigor científico e nas evidências dos estudos já realizados neste domínio.

Esperamos também que este estudo eleve os níveis de conversação, particularmente, da nova geração de professores e terapeutas da fala, no que respeita à problemática das dificuldades de escrita e que se possa assumir como instrumento de trabalho e reflexão no âmbito da formação inicial e contínua destes profissionais. Parece-nos, portanto, que os resultados obtidos poderão ter alguma expressão na construção dos *curricula* de formação, designadamente de programas das disciplinas, na medida em que ilustram as tendências actualmente existentes, no que se refere a concepções e a práticas pedagógicas e terapêuticas implementadas no campo da intervenção nos problemas de escrita.

É digno de nota o *feedback* positivo que recebemos ao longo do processo de aplicação do questionário, tendo-se registado incentivos e opiniões construtivas relativamente a este estudo, bem como reacções e comentários que denotam, da parte de alguns inquiridos, sentido crítico e reflexivo, indicadores da repercussão que a participação nesta investigação poderá, eventualmente, ter nas suas práticas pedagógicas e terapêuticas. A título de exemplo, alguns inquiridos consideraram o instrumento de recolha de dados como “ferramenta organizadora de práticas”, reunindo uma diversidade de contributos para o aperfeiçoamento das mesmas.

Destacamos, por último, o facto de termos verificado a existência de boas práticas, transversais aos diferentes grupos profissionais, condição que assume uma relevância especial porque abre portas para a discussão da implementação efectiva de redes de apoio e equipas multidisciplinares, salientando **a importância da articulação entre professores e terapeutas da fala** na prossecução de uma meta que lhes é comum: o desenvolvimento da escrita, em geral, e o aperfeiçoamento da dimensão ortográfica, em particular.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M., Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise. Psicológica*, 16(2), 321-329.
- Albuquerque, C. (2005). A Avaliação da Composição Escrita. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 121-138.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições Asa.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.
- Calderon, J., Baker, R. & Wolf, K. (2000). Focus groups: A qualitative method complementing quantitative research for studying culturally diverse groups. *Education for Health*, 13(1), 91-95.
- Cardoso, A., Costa, M. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Revista da Escola Superior de Educação de Lisboa "Ler Educação*, 2(2), 5-23.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Citoler, S. & Sanz, R. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In Bautista, I. (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Curto, L., Morillo, M. & Teixidò, M. (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL.

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro

Decreto-Lei nº20/2006 de 31 de Janeiro

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Editorial Verbo.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2005). Instituto António Houaiss de Lexicografia – Portugal. Lisboa: Temas e Debates.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.

Fernandes, V. (2008). *Os erros ortográficos em língua materna dos alunos do ensino básico na perspectiva do trabalho curricular dos professores*. Porto: Universidade Portucalense. Tese de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Retirado de <http://hdl.handle.net/123456789/128>.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Ancora.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência Edições.

Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Galisson, R. (1980). *D’hier a aujourd’hui la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE.

Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos. Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.

Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português Língua de Acolhimento – Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura* (2ª. ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Horta, I. & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 213-223.

Jassen, M. (2008). *Ortografia em Mudança. Vocabulário. As palavras que mudam com o acordo ortográfico*. Rio Tinto: Caminho.

Kamhi, A. (2003, 15 de Abril). The role of the SLP in improving reading luency. The ASHA Leader, 8(7), 6-8. Retirado de <http://www.asha.org/publications/leader/archives>

Lima, R. (2001). Oposição dos sistemas fonológico e ortográfico: uma contribuição para o ensino da Língua Portuguesa. *Palavras*, 20, 41-54.

Maroco, J. & Bispo, R. (2006). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Ed. Climepsi: Lisboa.

Martins, M. & Niza, I. (1998). As fases de aprendizagem e a linguagem escrita. In *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita* (pp. 75-79). Lisboa: Universidade Aberta.

Mateus, M. (2002). *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pinto, M. (1998). *Saber viver a linguagem*. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. (1997). A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. *Revista da Faculdade de Letras do Porto «Línguas e Literaturas»*, XVI, 7-58.

Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.

Quivy, R. & Champenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Rio-Torto, G. (2000). Para uma pedagogia do erro. In *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, 595-618.

Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents. Retirado de <http://www.asha.org/docs/html/GL2001-00062.html>.

Silva, C. (2007). Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 25(XV), 171-182.

Sousa, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.

Sousa, O. (2000). " Ortografia e Escola", *Revista de Humanidades e Tecnologias*, 3, 95-103.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1995). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. (2006). *As Rimas e a Consciência Fonológica*. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centro de Recursos, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges, e subordinado ao tema “Promovendo a competência leitora”, Lisboa.

Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, F. (2001). *Sondagens - A amostragem como factor decisivo de qualidade* (2.^a ed.). Lisboa: Sílabo Edições.

Zorzi, J. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

Zorzi, J. & Ciasca, S. (2009). Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 11(3), 406-416.

ANEXOS

ANEXO I:
QUESTIONÁRIO (1ª VERSÃO)

A ESCRITA: A DIMENSÃO ORTOGRÁFICA

QUESTIONÁRIO

O questionário que a seguir apresentamos, dirigido a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala, destina-se a uma recolha de dados no âmbito de uma dissertação de Mestrado cujo objectivo principal é conhecer as concepções destes profissionais relativamente ao erro na escrita.

*Para o efeito, solicitamos que responda a todas as questões, organizadas em sete secções, assinalando com um **x** as respostas que considera mais adequadas.*

Os dados recolhidos serão única e exclusivamente utilizados na presente investigação, garantido-se o total anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Agradecemos a sua colaboração.

Secção 1 - Dados Pessoais e Perfil Profissional

1. Grupo profissional:

Professor do 1º Ciclo ☐(1) Professor de Educação Especial ☐(2) Terapeuta da Fala ☐(3)

2. Género: Feminino ☐(1) Masculino ☐(2)

3. Idade:

Menos de 30 anos ☐(1) entre 30 e 40 anos ☐(2) entre 40 e 50 ☐(3) Mais de 50 anos ☐(4)

4. Formação académica:

Bacharelato ☐(1) Licenciatura ☐(2) Pós-Graduação ☐(3) Mestrado ☐(4)

Doutoramento ☐(5) Outra ☐(6) (indique qual) _____

5. Experiência profissional: ____ anos de serviço

6. Contextos de intervenção:

A. Professor do 1º Ciclo

Anos de escolaridade que lecciona: 1º ☐(1) 2º ☐(2) 3º ☐(3) 4º ☐(4)

Professor com outras funções ☐(5) (indique qual) _____

B. Professor de Educação Especial

Intervenção em sala de aula ☐ (1)

Intervenção em gabinete ☐ (2)

Intervenção noutra contexto ☐ (3) (indique qual) _____

C. Terapeuta da Fala

Intervenção em contexto escolar ☐ (1)

Intervenção com alunos em idade escolar em contexto de clínicas privadas ☐ (2)

Intervenção noutra contexto ☐ (3) (indique qual) _____

Secção 2 - Concepções face ao erro na escrita

1. Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação):

O erro é:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Nunca reflecti sobre isto
1. um desvio sistemático da norma linguística padrão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. um fenómeno natural da aprendizagem	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. um fenómeno indesejável e reprovável	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. um fenómeno construtivo e estruturante da aprendizagem	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. um fenómeno a evitar e ignorar	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. somente passível de ser corrigido pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. corrigível pelo aluno, com orientação do professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. revelador das aprendizagens efectuadas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. indicador de uma competência não adquirida	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. uma falha que deve ser erradicada	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Centre-se nas repostas assinaladas na pergunta anterior. Selecciona 3 que, em seu entendimento, melhor ilustram as suas concepções sobre o erro na escrita, justificando a sua escolha.

Secção 3 - Tipologia de erro

1. Indique-nos o grau de gravidade que atribui aos seguintes tipos de erros (assinale apenas uma das opções para cada tipo de erro):

Tipos de erros na escrita:	Não é grave	Pouco grave	Grave	Muito grave	Nunca reflecti sobre isto
1. relação assistemática som/grafia	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. de translineação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. de acentuação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. uso de maiúscula por minúscula e vice-versa	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. de pontuação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. inserção de letras e sílabas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. omissão de letras e sílabas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. inversão de letras e sílabas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. substituição de letras e sílabas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. de segmentação ou delimitação de palavras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
11. de flexão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. de derivação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13. de concordância	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
14. alteração da ordem dos constituintes	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15. de subcategorização	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16. de restrições de selecção	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
17. de omissão de constituintes	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
18. na construção de referência nominal	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
19. na construção de referência temporal e aspectual	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
20. na utilização de conectores	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
21. de semântica lexical	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Indique-nos outros tipos de erros na escrita e assinale a gravidade que lhes atribui:

Tipos de erros na escrita:	Não é grave	Pouco grave	Grave	Muito grave
1. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
2. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
3. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

Secção 4 - Causas e origens dos erros

1. Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação):

As causas e origens dos erros podem dever-se a:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Nunca reflecti sobre isto
1. desconhecimento das regras da língua	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. aprendizagens não alcançadas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. utilização de estratégias cognitivas inadequadas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. cansaço e falta de atenção	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. falta de conhecimento	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. deficiências sensoriais, motoras e cognitivas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. influência do contexto familiar e social	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. influência do contexto escolar (sobrecarga dos programas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. influência do sexo dos alunos	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. influência regional (ex.: dialectismos fonéticos)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
11. influência da psicomotricidade	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. influência do contexto escolar (sobrecarga dos programas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13. influência do professor (métodos utilizados)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
14. dificuldades da própria língua (sistema ortográfico)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15. interferência de outras línguas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16. aspectos como a memória, atenção, percepção e lateralidade	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Indique-nos outras causas e origens do erro na escrita e a frequência com que verifica a sua ocorrência na sua prática profissional.

As causas e origens dos erros podem dever-se a:	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
2. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
3. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
4. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)

Secção 5 - Feedback na correcção de trabalhos escritos

1. Indique-nos o tipo de feedback que fornece aos alunos na correcção dos trabalhos escritos (assinale apenas uma das opções para cada tipo de feedback):

Tipos de feedback:		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1- Feedback directo (é indicada a forma correcta dos erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2- Feedback indirecto (é afirmada a existência de um erro mas não é indicada a forma correcta, sublinhando-o ou anotando-o na margem do texto):	2.1 O erro é identificado e assinalado.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
	2.2 O erro só é identificado.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
3- Feedback metalinguístico (recurso a explicação de tipo metalinguístico sobre a natureza do erro; os erros são assinalados na margem do texto, usando um código, por exemplo: eo = erros ortográfico; os erros são numerados e é elaborada uma descrição gramatical para cada erro numerado no fim do texto)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4- Feedback não focado (é extensivo, na medida em que se procura corrigir todos ou quase todos os erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5- Feedback focado (é intensivo, uma vez que se procura corrigir tipos de erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6- Feedback electrónico (o erro é indicado e é dada indicação de uma hiperligação onde o aluno encontra exemplos de usos correcto)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Indique-nos 3 tipos de feedback que considera eficazes na correcção dos trabalhos escritos dos alunos.

Tipos de feedback:
1. _____
2. _____
3. _____

Secção 6 - Estratégias promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica

1. Indique-nos a frequência com que implementa as actividades que a seguir se apresentam: (assinale apenas uma das opções para cada actividade):

Actividades:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Ditado	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. Cópia	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. Revisão de texto	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. Construção de portefólios	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. Construção de listas de palavras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. Consulta do dicionário, gramáticas, enciclopédias, prontuários	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. Utilização do corrector ortográfico (computador)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. Preenchimento de textos lacunares	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. Preenchimento de crucigramas e sopas de letras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. Exercitação de regras ortográficas (ex.: completar palavras com letras ou sílabas dadas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
11. Utilização de grelhas de verificação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. Utilização de um código corrector	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
14. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15. Treino da consciência fonológica	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16. Escrita colaborativa (a pares, em grupo)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
17. Leitura de textos propostos pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
18. Leitura de textos propostos pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Concentre-se, de novo, nas mesmas actividades e assinale o grau de eficácia que lhes atribui na sua prática (assinale apenas uma das opções para cada actividade):

Actividades:	Nada eficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Muito eficaz
1. Ditado	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
2. Cópia	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
3. Revisão de texto	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
4. Construção de portefólios	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
5. Construção de listas de palavras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
6. Consulta do dicionário, gramáticas, enciclopédias, prontuários	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
7. Utilização do corrector ortográfico (computador)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
8. Preenchimento de textos lacunares	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
9. Preenchimento de crucigramas e sopas de letras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
10. Exercitação de regras ortográficas (ex.: completar palavras com letras ou sílabas dadas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
11. Utilização de grelhas de verificação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
12. Utilização de um código corrector	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
13. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
14. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
15. Treino da consciência fonológica	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
16. Escrita colaborativa (a pares, em grupo)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
17. Leitura de textos propostos pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
18. Leitura de textos propostos pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

3. Indique-nos 3 actividades que implementa, habitualmente, no aperfeiçoamento da competência ortográfica dos alunos.

Actividades:
1. _____
2. _____
3. _____

Secção 7 – Dificuldades na escrita: avaliação e intervenção

1. Quais são as suas maiores preocupações quando avalia e intervém nas dificuldades de escrita? Apresente agora 3 questões consideradas fundamentais decorrentes da sua prática.

Questões/preocupações:
1. _____
2. _____
3. _____

Agradecemos muito a atenção dispensada.

ANEXO II:
CONVITE AOS PERITOS

Caríssima Dr.^a Ana Isabel Rodrigues:

Patrícia de Fátima Olival da Rosa, aluna do 2º ano de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, área de especialização: Educação e Ensino da Língua, encontra-se em fase de preparação de uma Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Maria Fernanda Botelho, intitulada “Caminhos para o desenvolvimento da escrita: a dimensão ortográfica - Um estudo sobre as concepções e as estratégias implementadas por Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala.”

O estudo que pretendemos realizar tem como objectivos:

- Analisar as concepções que os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, os Professores de Educação Especial e os Terapeutas da Fala têm relativamente ao erro na escrita;
- Verificar o tipo de feedback fornecido por cada grupo profissional na correcção de trabalhos escritos;
- Analisar as estratégias consideradas pelos diferentes grupos profissionais como promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita;
- Verificar de que forma as concepções e práticas dos diferentes grupos profissionais apresentam pontos de convergência ou de divergência.

Considerando que um instrumento de investigação viável e fiável deverá adaptar-se à população a que se destina, apresentando qualidade conceptual e características psicométricas adequadas, vimos por este meio solicitar a sua colaboração na validação do questionário que pretendemos aplicar (em anexo), procedendo à avaliação do mesmo de acordo com as instruções fornecidas.

Para a validação deste questionário, optámos por efectuá-lo através do Exame de Conteúdo ou Método de Juízes que consiste numa análise, por especialistas ou peritos, da **clareza da linguagem**, da **redundância de itens** e do **tipo de escalas utilizadas** no instrumento, tendo sido constituído, para o efeito, um painel de seis peritos seleccionados por conveniência e de acordo com os seguintes critérios: formação superior e experiência reconhecida nas áreas de Educação e Didáctica do Português/Linguística Portuguesa, Educação Especial e Terapia da Fala.

Grata pela atenção dispensada.

A mestrand: **Patrícia Rosa**

ANEXO III:
VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

INSTRUÇÕES

As perguntas do questionário que a seguir apresentamos encontram-se organizadas em 7 secções distintas. Para aferir a sua validade, solicitamos que as analise e as avalie utilizando a escala seguinte:

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

- 1- Concordo plenamente com a inclusão da pergunta no questionário
- 2- Concordo, mas proponho alterações
- 3- Discordo, mas proponho alterações
- 4- Discordo totalmente da inclusão da pergunta no questionário
- 5- Sem opinião

Solicitamos ainda que, sempre que assinalar os itens 2 ou 3, registre as suas sugestões no espaço reservado para o efeito:

Sugestões: _____

Grata pela atenção dispensada.

A mestrandia: **Patrícia Rosa**

A ESCRITA: A DIMENSÃO ORTOGRÁFICA

QUESTIONÁRIO

O questionário que a seguir apresentamos, dirigido a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala, destina-se a uma recolha de dados no âmbito de uma dissertação de Mestrado cujo objectivo principal é conhecer as concepções destes profissionais relativamente ao erro na escrita.

Para o efeito, solicitamos que responda a todas as questões, organizadas em sete secções, assinalando com um **x** as respostas que considera mais adequadas.

Os dados recolhidos serão única e exclusivamente utilizados na presente investigação, garantido-se o total anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Agradecemos a sua colaboração.

Secção 1 - Dados Pessoais e Perfil Profissional

1. Grupo profissional:

Professor do 1º Ciclo ☐(1) Professor de Educação Especial ☐(2) Terapeuta da Fala ☐(3)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

2. Género: Feminino ☐(1) Masculino ☐(2)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

3. Idade:

Menos de 30 anos ☐(1) entre 30 e 40 anos ☐(2) entre 40 e 50 ☐(3) Mais de 50 anos ☐(4)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

4. Formação académica:

Bacharelato ☐⁽¹⁾ Licenciatura ☐⁽²⁾ Pós-Graduação ☐⁽³⁾ Mestrado ☐⁽⁴⁾

Doutoramento ☐⁽⁵⁾ Outra ☐⁽⁶⁾ (indique qual) _____

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

5. Experiência profissional: _____ anos de serviço

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

6. Contextos de intervenção:

A. Professor do 1º Ciclo

Anos de escolaridade que lecciona: 1º ☐⁽¹⁾ 2º ☐⁽²⁾ 3º ☐⁽³⁾ 4º ☐⁽⁴⁾

Professor com outras funções ☐⁽⁵⁾ (indique qual) _____

B. Professor de Educação Especial

Intervenção em sala de aula ☐⁽¹⁾

Intervenção em gabinete ☐⁽²⁾

Intervenção noutro contexto ☐⁽³⁾ (indique qual) _____

C. Terapeuta da Fala

Intervenção em contexto escolar ☐⁽¹⁾

Intervenção com alunos em idade escolar em contexto de clínicas privadas ☐⁽²⁾

Intervenção noutro contexto ☐ (3) (indique qual) _____

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

Secção 2 - Concepções face ao erro na escrita

1. Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação):

O erro é:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Nunca reflecti sobre isto
1. um desvio sistemático da norma linguística padrão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. um fenómeno natural da aprendizagem	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. um fenómeno indesejável e reprovável	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. um fenómeno construtivo e estruturante da aprendizagem	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. um fenómeno a evitar e ignorar	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. somente passível de ser corrigido pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. corrigível pelo aluno, com orientação do professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. revelador das aprendizagens efectuadas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. indicador de uma competência não adquirida	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. uma falha que deve ser erradicada	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

2. Centre-se nas repostas assinaladas na pergunta anterior. Selecciona 3 que, em seu entendimento, melhor ilustram as suas concepções sobre o erro na escrita, justificando a sua escolha.

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

Secção 3 - Tipologia de erro

1. Indique-nos o grau de gravidade que atribui aos seguintes tipos de erros (assinale apenas uma das opções para cada tipo de erro):

Tipos de erros na escrita:	Não é grave	Pouco grave	Grave	Muito grave	Nunca reflecti sobre isto
1. relação assistemática som/grafia	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. de translineação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. de acentuação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. uso de maiúscula por minúscula e vice-versa	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. de pontuação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. inserção de letras e sílabas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. omissão de letras e sílabas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. inversão de letras e sílabas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. substituição de letras e sílabas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. de segmentação ou delimitação de palavras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
11. de flexão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. de derivação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13. de concordância	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
14. alteração da ordem dos constituintes	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15. de subcategorização	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16. de restrições de selecção	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
17. de omissão de constituintes	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
18. na construção de referência nominal	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
19. na construção de referência temporal e aspectual	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
20. na utilização de conectores	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
21. de semântica lexical	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

2. Indique-nos outros tipos de erros na escrita e assinale a gravidade que lhes atribui:

Tipos de erros na escrita:	Não é grave	Pouco grave	Grave	Muito grave
1. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
2. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
3. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

Secção 4 - Causas e origens dos erros

1. Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação):

As causas e origens dos erros podem dever-se a:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Nunca reflecti sobre isto
1. desconhecimento das regras da língua	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. aprendizagens não alcançadas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. utilização de estratégias cognitivas inadequadas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. cansaço e falta de atenção	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. falta de conhecimento	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. deficiências sensoriais, motoras e cognitivas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. influência do contexto familiar e social	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. influência do contexto escolar (sobrecarga dos programas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. influência do sexo dos alunos	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. influência regional (ex.: dialectismos fonéticos)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

11. influência da psicomotricidade	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. influência do contexto escolar (sobrecarga dos programas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13. influência do professor (métodos utilizados)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
14. dificuldades da própria língua (sistema ortográfico)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15. interferência de outras línguas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16. aspectos como a memória, atenção, percepção e lateralidade	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

2. Indique-nos outras causas e origens do erro na escrita e a frequência com que verifica a sua ocorrência na sua prática profissional.

As causas e origens dos erros podem dever-se a:	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
2. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
3. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
4. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

Secção 5 - Feedback na correcção de trabalhos escritos

1. Indique-nos o tipo de feedback que fornece aos alunos na correcção dos trabalhos escritos (assinale apenas uma das opções para cada tipo de feedback):

Tipos de feedback:		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1- Feedback directo (é indicada a forma correcta dos erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2- Feedback indirecto (é afirmada a existência de um erro mas não é indicada a forma correcta, sublinhando-o ou anotando-o na margem do texto):	2.1 O erro é identificado e assinalado.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
	2.2 O erro só é identificado.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
3- Feedback metalinguístico (recurso a explicação de tipo metalinguístico sobre a natureza do erro; os erros são assinalados na margem do texto, usando um código, por exemplo: eo = erros ortográficos; os erros são numerados e é elaborada uma descrição gramatical para cada erro numerado no fim do texto)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4- Feedback não focado (é extensivo, na medida em que se procura corrigir todos ou quase todos os erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5- Feedback focado (é intensivo, uma vez que se procura corrigir tipos de erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6- Feedback electrónico (o erro é indicado e é dada indicação de uma hiperligação onde o aluno encontra exemplos de usos correcto)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

2. Indique-nos 3 tipos de feedback que considera eficazes na correcção dos trabalhos escritos dos alunos.

Tipos de feedback:
1. _____
2. _____
3. _____

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

Secção 6 - Estratégias promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica

1. Indique-nos a frequência com que implementa as actividades que a seguir se apresentam: (assinale apenas uma das opções para cada actividade):

Actividades:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Ditado	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. Cópia	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. Revisão de texto	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. Construção de portefólios	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. Construção de listas de palavras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. Consulta do dicionário, gramáticas, enciclopédias, prontuários	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. Utilização do corrector ortográfico (computador)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. Preenchimento de textos lacunares	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. Preenchimento de crucigramas e sopas de letras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. Exercitação de regras ortográficas (ex.: completar palavras com letras ou sílabas dadas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
11. Utilização de grelhas de verificação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. Utilização de um código corrector	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
14. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15. Treino da consciência fonológica	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16. Escrita colaborativa (a pares, em grupo)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
17. Leitura de textos propostos pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
18. Leitura de textos propostos pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

2. Concentre-se, de novo, nas mesmas actividades e assinale o grau de eficácia que lhes atribui na sua prática (assinale apenas uma das opções para cada actividade):

Actividades:	Nada eficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Muito eficaz
1. Ditado	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
2. Cópia	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
3. Revisão de texto	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
4. Construção de portefólios	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
5. Construção de listas de palavras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
6. Consulta do dicionário, gramáticas, enciclopédias, prontuários	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
7. Utilização do corrector ortográfico (computador)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
8. Preenchimento de textos lacunares	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
9. Preenchimento de crucigramas e sopas de letras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
10. Exercitação de regras ortográficas (ex.: completar palavras com letras ou sílabas dadas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
11. Utilização de grelhas de verificação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
12. Utilização de um código corrector	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
13. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
14. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
15. Treino da consciência fonológica	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
16. Escrita colaborativa (a pares, em grupo)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
17. Leitura de textos propostos pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
18. Leitura de textos propostos pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

3. Indique-nos 3 actividades que implementa, habitualmente, no aperfeiçoamento da competência ortográfica dos alunos.

Actividades:
1. _____
2. _____

3.

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

Secção 7 – Dificuldades na escrita: avaliação e intervenção

1. Explícite agora 3 **questões consideradas fundamentais/preocupações sentidas** no âmbito da avaliação e da intervenção nas dificuldades de escrita.

Questões/preocupações:

1.

2.

3.

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

(assinale a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Sugestões: _____

Agradecemos muito a atenção dispensada.

ANEXO IV:
RESULTADOS DA OPINIÃO DOS PERITOS

Quadro Síntese: Distribuição da opinião dos peritos e resultado da avaliação efectuada.

Secções	Questões	Perito 1	Perito 2	Perito 3	Perito 4	Perito 5	Perito 6	Incluir	Excluir	Alterar
1	1	1	1	1	1	1		✓		
	2	5	1	1	1	1		✓		
	3	5	1	1	1	1		✓		
	4	5	2	1	1	2		✓		
	5	5	1	1	1	1		✓		
	6	5	2	1	1	1		✓		
2	1	2	3	2	2	1				✓
	2	1	3	2	1	2				
3	1	2	2	1	2	2				✓
	2	1	2	1	1	2				
4	1	2	2	2	2	2				✓
	2	1	1	1	1	1		✓		
5	1	5	2	1	2	2				✓
	2	1	1	2	1	1		✓		
6	1	2	2	2	3	1				✓
	2	1	1	1	3	1		✓		
	3	3	2	2	2	1				✓
7	1	2	2	1	3	2				✓

Escala fornecida:

- 1- Concordo plenamente com a inclusão da pergunta no questionário
- 2- Concordo, mas proponho alterações
- 3- Discordo, mas proponho alterações
- 4- Discordo totalmente da inclusão da pergunta no questionário
- 5- Sem opinião

ANEXO V:
QUESTIONÁRIO (VERSÃO FINAL)

CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

QUESTIONÁRIO

O questionário que a seguir apresentamos, dirigido a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala, destina-se a uma recolha de dados no âmbito de uma dissertação de Mestrado cujo objectivo principal é conhecer as concepções e as estratégias implementadas por estes profissionais relativamente ao erro na escrita.

*Para o efeito, solicitamos que responda a todas as questões, organizadas em sete secções, assinalando com um **x** as respostas que considera mais adequadas.*

Os dados recolhidos serão única e exclusivamente utilizados na presente investigação, garantido-se o total anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Agradecemos a sua colaboração.

Secção 1 - Dados Pessoais e Perfil Profissional

1. Grupo profissional:

Professor do 1º Ciclo ☐(1) Professor de Educação Especial ☐(2) Terapeuta da Fala ☐(3)

2. Género: Feminino ☐(1) Masculino ☐(2)

3. Idade:

Menos de 30 anos ☐(1) entre 30 e 40 anos ☐(2) entre 40 e 50 ☐(3) Mais de 50 anos ☐(4)

4. Formação académica:

Bacharelato ☐(1) Licenciatura ☐(2) Pós-Graduação ☐(3) Mestrado ☐(4)

Doutoramento ☐(5) Outra ☐(6) (indique qual) _____

4.1 Se assinalou as opções (3), (4) ou (5) indique a área de especialização:

(3) _____

(4) _____

(5) _____

5. Experiência profissional: _____ anos de serviço

6. Contextos de intervenção:

A. Professor do 1º Ciclo

Anos de escolaridade que lecciona: 1º ☐ (1) 2º ☐ (2) 3º ☐ (3) 4º ☐ (4)

Professor com outras funções ☐ (5) (indique quais) _____

B. Professor de Educação Especial

Intervenção em sala de aula ☐ (1)

Intervenção em gabinete ☐ (2)

Intervenção noutro contexto ☐ (3) (indique qual) _____

C. Terapeuta da Fala

Intervenção em contexto escolar ☐ (1)

Intervenção com alunos em idade escolar em contexto de clínicas privadas ☐ (2)

Intervenção noutro contexto ☐ (3) (indique qual) _____

Secção 2 - Concepções face ao erro na escrita

1. Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação):

O erro é:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Nunca reflecti sobre isto
1. um desvio da norma linguística padrão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. um fenómeno natural da aprendizagem	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. um subproduto indesejável do processo de ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. um fenómeno reprovável	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. um fenómeno construtivo e estruturante da aprendizagem	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. um fenómeno a ignorar	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. somente passível de ser corrigido pelo professor/terapeuta	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. corrigível pelo aluno, com orientação do professor/terapeuta	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. revelador das aprendizagens efectuadas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. indicador de uma competência não adquirida	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
11. uma falha que deve ser erradicada	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. um pré-requisito necessário à definição de estratégias de intervenção	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Centre-se nas respostas assinaladas na pergunta anterior. Selecciona 3 que, no seu entendimento, melhor ilustram as suas concepções sobre o erro na escrita. Ordene-as da mais importante para a de menor importância.

O erro é:
1. _____
2. _____
3. _____

Secção 3 - Tipologia de erros

1. Indique-nos a frequência com que verifica a ocorrência dos seguintes tipos de erro na escrita (assinale apenas uma das opções para cada tipo de erro):

Tipologia de erros (Cardoso et al., 2002):		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Desvios Ortográficos	a) relação assistemática som/grafia (<i>caça</i> – casa)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	b) translineação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	c) acentuação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	d) uso de maiúscula por minúscula e vice-versa	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	e) pontuação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
Desvios Fonéticos	a) inserção (<i>fêlor</i> – flor)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	b) omissão (<i>bricar</i> – brincar)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	c) inversão (<i>perviso</i> – preciso)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	d) substituição (<i>fuso</i> – vaso)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
Desvios Morfológicos	a) segmentação ou delimitação de palavras (<i>da-mos</i> – damos; <i>chamase</i> – chama-se)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	b) processos de flexão (<i>cãos</i> – cães)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	c) processos de derivação (<i>adoentou</i> – adoeceu)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
Desvios Morfo-Sintáticos	a) concordância de género e de número	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
Desvios Sintáticos	a) alteração da ordem dos constituintes frásicos	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
Desvios Sintático-Semânticos	a) subcategorização (O pássaro atirou-se <i>no</i> mar.)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	b) restrições de selecção (O texto <i>diz</i> que...)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	c) omissão de constituintes (Ele viu o gato a o pinto)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
Desvios Semânticos	a) na construção de referência nominal (Depois encontrou pássaro.)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	b) na construção de referência temporal-aspectual (O rei pergunta à princesa... e a princesa <i>tinha respondido</i> ...)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	c) conectores (...mas depois antes ele estava e ele brincou.)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
	d) semântica lexical (uso de <i>aderência</i> por adesão)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Indique-nos, exemplificando, outros tipos de erros na escrita e assinale a gravidade que lhes atribui:

Tipos de erros na escrita:	Não é grave	Pouco grave	Grave	Muito grave
1. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
2. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
3. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

Secção 4 - Causas e origens dos erros

1. Indique-nos o seu grau de concordância face às seguintes afirmações (assinale apenas uma das opções para cada afirmação):

As causas e origens dos erros podem dever-se a:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Nunca reflecti sobre isto
1. desconhecimento das regras da língua	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. aprendizagens não alcançadas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. cansaço	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. problemas de atenção	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. défices auditivos	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. défices motores	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. défices cognitivos	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. influência do contexto familiar e social	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. influência do contexto escolar (sobrecarga dos programas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. influência do género (as raparigas são mais competentes)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
11. influência regional (regionalismos)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. alterações da linguagem oral	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13. influência do professor (métodos utilizados)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
14. dificuldades da própria língua (sistema ortográfico)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15. interferência de outras línguas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16. défices de memória	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
17. problemas de percepção	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
18. défices visuais	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Indique-nos outras causas e origens do erro na escrita e a frequência com que verifica a sua ocorrência na sua prática profissional.

As causas e origens dos erros podem dever-se a:	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
2. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
3. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
4. _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)

Secção 5 - *Feedback* na correcção de trabalhos escritos

1. Indique-nos o tipo de *feedback* que fornece aos alunos na correcção dos trabalhos escritos (assinale apenas uma das opções para cada tipo de *feedback*):

Tipos de <i>feedback</i> (Ellis, 2009):		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1- Feedback directo (é indicada a forma correcta dos erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2- Feedback indirecto (é afirmada a existência de um erro mas não é indicada a forma correcta, sublinhando-o ou anotando-o na margem do texto):	2.1 O erro é identificado e assinalado.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
	2.2 O erro só é identificado.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
3- Feedback metalinguístico (recurso a explicação de tipo metalinguístico sobre a natureza do erro; os erros são assinalados na margem do texto, usando um código, por exemplo: eo = erros ortográfico; os erros são numerados e é elaborada uma descrição gramatical para cada erro numerado no fim do texto)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4- Feedback não focado (é extensivo, na medida em que se procura corrigir todos ou quase todos os erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5- Feedback focado (é intensivo, uma vez que se procura corrigir tipos de erros)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6- Feedback electrónico (o erro é indicado e é dada indicação de uma hiperligação onde o aluno encontra exemplos de usos correcto)		<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Indique-nos outros tipos de *feedback* que considera eficazes na correcção dos trabalhos escritos dos alunos.

Tipos de feedback:
1. _____
2. _____
3. _____

Secção 6 - Estratégias promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica

1. Indique-nos a frequência com que implementa as actividades que a seguir se apresentam (assinale apenas uma das opções para cada actividade):

Actividades:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Ditado à mão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
2. Ditado no computador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
3. Cópia à mão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
4. Cópia no computador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
5. Revisão de texto à mão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
6. Revisão de texto no computador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
7. Construção de portefólios	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
8. Construção de listas de palavras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
9. Consulta do dicionário	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
10. Utilização de prontuários	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
11. Consulta de gramáticas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
12. Utilização de enciclopédias	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13. Utilização do corrector ortográfico (computador)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
14. Preenchimento de textos lacunares	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15. Preenchimento de crucigramas e sopas de letras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16. Exercitação de regras ortográficas (ex.: completar palavras com letras ou sílabas dadas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
17. Utilização de grelhas de verificação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
18. Utilização de um código corrector (cores, símbolos)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
19. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
20. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
21. Treino da consciência fonológica	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
22. Escrita colaborativa (a pares, em grupo)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
23. Leitura de textos propostos pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
24. Leitura de textos propostos pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
25. Composição à mão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
26. Composição no computador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

2. Indique-nos outras actividades que habitualmente implementa no aperfeiçoamento da competência ortográfica dos alunos.

Actividades:
1. _____
2. _____
3. _____

3. Concentre-se, de novo, nas mesmas actividades e assinale o grau de eficácia que lhes atribui na sua prática (assinale apenas uma das opções para cada actividade):

Actividades:	Nada eficaz	Pouco eficaz	Eficaz	Muito eficaz
1. Ditado à mão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
2. Ditado no computador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
3. Cópia à mão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
4. Cópia no computador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
5. Revisão de texto à mão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
6. Revisão de texto no computador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
7. Construção de portefólios	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
8. Construção de listas de palavras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
9. Consulta do dicionário	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
10. Utilização de prontuários	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
11. Consulta de gramáticas	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
12. Utilização de enciclopédias	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
13. Utilização do corrector ortográfico (computador)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
14. Preenchimento de textos lacunares	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
15. Preenchimento de crucigramas e sopas de letras	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
16. Exercitação de regras ortográficas (ex.: completar palavras com letras ou sílabas dadas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
17. Utilização de grelhas de verificação	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
18. Utilização de um código corrector (cores, símbolos)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
19. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
20. Explicitação das regras de funcionamento da língua, pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
21. Treino da consciência fonológica	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
22. Escrita colaborativa (a pares, em grupo)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
23. Leitura de textos propostos pelo aluno	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

24. Leitura de textos propostos pelo professor	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
25. Composição à mão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
26. Composição no computador	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

4. Das actividades anteriormente assinaladas por si, indique-nos as 3 que considera mais eficazes no aperfeiçoamento da competência ortográfica dos alunos.

Actividades:
1. _____
2. _____
3. _____

Secção 7 – Dificuldades na escrita: avaliação e intervenção

1. Explícite agora as suas maiores preocupações quando avalia as dificuldades de escrita.

Preocupações sentidas:
1. _____
2. _____
3. _____

2. Explícite de seguida 3 questões consideradas fundamentais no âmbito da intervenção nas dificuldades de escrita.

Questões fundamentais:
1. _____
2. _____
3. _____

Agradecemos muito a atenção dispensada.

ANEXO VI:
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A
ADMINISTRAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Exma. Directora do Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa du Bocage

Dr.^a Lígia Figueiredo:

Professora Patrícia de Fátima Olival da Rosa, aluna do 2º ano de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, área de especialização: Educação e Ensino da Língua, encontra-se em fase de preparação de uma Dissertação de Mestrado, sob a orientação da professora doutora Maria Fernanda Botelho, intitulada “Caminhos para o desenvolvimento da escrita: a dimensão ortográfica - Um estudo sobre as concepções e as estratégias implementadas por Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala.”

O estudo que pretendemos realizar tem como objectivos:

- Analisar as concepções que os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, os Professores de Educação Especial e os Terapeutas da Fala têm relativamente ao erro na escrita;
- Verificar o tipo de feedback fornecido por cada grupo profissional na correcção de trabalhos escritos;
- Analisar as estratégias consideradas pelos diferentes grupos profissionais como promotoras do desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita;
- Verificar de que forma as concepções e práticas dos diferentes grupos profissionais apresentam pontos de convergência ou de divergência.

Com vista à concretização deste trabalho de investigação, vimos por este meio solicitar autorização para a aplicação de um questionário em todas as escolas do 1º Ciclo pertencentes ao agrupamento de escolas supracitado, bem como ao grupo de Educação Especial em exercício de funções no mesmo.

Solicitamos ainda autorização para articular com as coordenadoras dos respectivos grupos disciplinares (1º Ciclo e Educação Especial) e de escola com vista a agilizar o processo de aplicação (entrega e definição da data de recolha) do questionário.

Grata pela atenção dispensada.

Aguarda autorização.

A mestranda: **Patrícia Rosa**

ANEXO VII:
ANÁLISE DESCRITIVA E INFERENCIAL

Tabela I – Distribuição da amostra em função do grupo profissional.

		Frequency	Percent
Valid	Prof. do 1ºCiclo	95	63,3
	Prof. de Educação Especial	31	20,7
	Terapeuta da Fala	24	16,0
	Total	150	100,0

Tabela II – Distribuição da amostra em função do género.

		Frequency	Percent
Valid	Feminino	133	88,7
	Masculino	17	11,3
	Total	150	100,0

Tabela III – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função do género.

			Género		Total
			Feminino	Masculino	
Grupo_Profissional	Prof. do 1ºCiclo	Count	84	11	95
		% within Grupo_Profissional	88,4%	11,6%	100,0%
	Prof. de Educação Especial	Count	28	3	31
		% within Grupo_Profissional	90,3%	9,7%	100,0%
	Terapeuta da Fala	Count	21	3	24
		% within Grupo_Profissional	87,5%	12,5%	100,0%
Total	Count	133	17	150	
	% within Grupo_Profissional	88,7%	11,3%	100,0%	

Tabela IV – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função da idade.

			Idade				Total
			Menos de 30 anos	Entre 30 e 40 anos	Entre 40 e 50 anos	Mais de 50 anos	
Grupo_ Profissional	Prof. do 1ºCiclo	Count	10	29	29	27	95
		% within Grupo_Profissional	10,5%	30,5%	30,5%	28,4%	100,0%
	Prof. de Educação Especial	Count	2	11	12	6	31
		% within Grupo_Profissional	6,5%	35,5%	38,7%	19,4%	100,0%
	Terapeuta da Fala	Count	21	2	0	1	24
		% within Grupo_Profissional	87,5%	8,3%	,0%	4,2%	100,0%
Total		Count	33	42	41	34	150
		% within Grupo_Profissional	22,0%	28,0%	27,3%	22,7%	100,0%

Tabela V – Distribuição da amostra, por grupo profissional, em função da formação académica.

			Formação_Académica					Total
			Bacheralato	Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	Doutoramento	
Grupo_Profissional	Prof. do 1ºCiclo	Count	3	83	6	2	1	95
		% within Grupo_Profissional	3,2%	87,4%	6,3%	2,1%	1,1%	100,0%
	Prof. de Educação Especial	Count	2	6	20	3	0	31
		% within Grupo_Profissional	6,5%	19,4%	64,5%	9,7%	,0%	100,0%
	Terapeuta da Fala	Count	0	13	9	2	0	24
		% within Grupo_Profissional	,0%	54,2%	37,5%	8,3%	,0%	100,0%
Total		Count	5	102	35	7	1	150
		% within Grupo_Profissional	3,3%	68,0%	23,3%	4,7%	,7%	100,0%

Tabela VI – Resultado do Anova one-way (Concepções de erro).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CE_Beha	Between Groups	,388	2	,194	1,306	,274
	Within Groups	21,843	147	,149		
	Total	22,231	149			
CE_Comp	Between Groups	1,681	2	,841	5,654	,004
	Within Groups	21,860	147	,149		
	Total	23,542	149			

Tabela VII – Resultado do Tukey (Concepções de erro).

Dependent Variable	(I) Grupo_Profissional	(J) Grupo_Profissional	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
CE_Comp	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	-,15287	,07976	,138
		Terapeuta da Fala	-,27491	,08810	,006
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,15287	,07976	,138
		Terapeuta da Fala	-,12204	,10485	,477
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	,27491	,08810	,006
		Prof. de Educação Especial	,12204	,10485	,477

Tabela VIII – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em primeiro lugar pelos professores do 1º Ciclo.

MICE1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	5	5,3	5,3	5,3
2,00	45	47,4	47,4	52,6
3,00	3	3,2	3,2	55,8
5,00	20	21,1	21,1	76,8
8,00	9	9,5	9,5	86,3
9,00	4	4,2	4,2	90,5
10,00	5	5,3	5,3	95,8
11,00	2	2,1	2,1	97,9
12,00	2	2,1	2,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Tabela IX – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em segundo lugar pelos professores do 1º Ciclo.

MICE2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	4,2	4,2	4,2
	2,00	7	7,4	7,4	11,6
	3,00	2	2,1	2,1	13,7
	5,00	22	23,2	23,2	36,8
	8,00	28	29,5	29,5	66,3
	9,00	6	6,3	6,3	72,6
	10,00	17	17,9	17,9	90,5
	11,00	2	2,1	2,1	92,6
	12,00	7	7,4	7,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Tabela X – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em terceiro lugar pelos professores do 1º Ciclo.

MICE3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	8	8,4	8,4	8,4
	2,00	9	9,5	9,5	17,9
	3,00	3	3,2	3,2	21,1
	5,00	4	4,2	4,2	25,3
	8,00	23	24,2	24,2	49,5
	9,00	5	5,3	5,3	54,7
	10,00	12	12,6	12,6	67,4
	11,00	5	5,3	5,3	72,6
	12,00	26	27,4	27,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Tabela XI – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em primeiro lugar pelos professores de Educação Especial.

MICE1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	7	22,6	22,6	22,6
	2,00	14	45,2	45,2	67,7
	5,00	1	3,2	3,2	71,0
	8,00	2	6,5	6,5	77,4
	10,00	3	9,7	9,7	87,1
	12,00	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Tabela XII – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em segundo lugar pelos professores de Educação Especial.

MICE2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	3,2	3,2	3,2
	2,00	2	6,5	6,5	9,7
	5,00	10	32,3	32,3	41,9
	8,00	4	12,9	12,9	54,8
	9,00	3	9,7	9,7	64,5
	10,00	5	16,1	16,1	80,6
	12,00	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Tabela XIII – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em terceiro lugar pelos professores de Educação Especial.

MICE3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	6,5	6,5	6,5
	2,00	2	6,5	6,5	12,9
	3,00	1	3,2	3,2	16,1
	5,00	4	12,9	12,9	29,0
	8,00	7	22,6	22,6	51,6
	9,00	4	12,9	12,9	64,5
	10,00	4	12,9	12,9	77,4
	11,00	2	6,5	6,5	83,9
	12,00	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Tabela XIV – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em primeiro lugar pelos terapeutas da fala.

MICE1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	16,7	16,7	16,7
	2,00	10	41,7	41,7	58,3
	3,00	1	4,2	4,2	62,5
	5,00	4	16,7	16,7	79,2
	8,00	2	8,3	8,3	87,5
	12,00	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabela XV – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em primeiro lugar pelos terapeutas da fala.

MICE2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	6	25,0	25,0	25,0
	3,00	1	4,2	4,2	29,2
	5,00	9	37,5	37,5	66,7
	10,00	7	29,2	29,2	95,8
	12,00	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabela XVI – Afirmações que melhor ilustram as concepções de erro na escrita: referidas em primeiro lugar pelos terapeutas da fala.

MICE3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	8,3	8,3	8,3
	5,00	3	12,5	12,5	20,8
	7,00	1	4,2	4,2	25,0
	8,00	5	20,8	20,8	45,8
	9,00	5	20,8	20,8	66,7
	10,00	2	8,3	8,3	75,0
	11,00	3	12,5	12,5	87,5
	12,00	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabela XVII – Resultado do Anova one-way (Tipos de erro).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TE_DesviosOrtograficos	Between Groups	,586	2	,293	1,519	,222
	Within Groups	28,341	147	,193		
	Total	28,927	149			
TE_DesviosFoneticos	Between Groups	4,228	2	2,114	6,374	,002
	Within Groups	48,759	147	,332		
	Total	52,987	149			
TE_DesviosMorfologicos	Between Groups	1,610	2	,805	2,352	,099
	Within Groups	50,316	147	,342		
	Total	51,926	149			
TE_DesviosMorfo_Sint	Between Groups	3,854	2	1,927	3,114	,047
	Within Groups	90,979	147	,619		
	Total	94,833	149			
TE_DesviosSintacticos	Between Groups	1,187	2	,593	1,306	,274
	Within Groups	66,787	147	,454		
	Total	67,973	149			
TE_DesviosSintactico_Semanticos	Between Groups	1,347	2	,674	1,554	,215
	Within Groups	63,741	147	,434		
	Total	65,088	149			
TE_DesviosSemanticos	Between Groups	,090	2	,045	,107	,898
	Within Groups	61,845	147	,421		
	Total	61,935	149			

Tabela XVIII – Resultado do Tukey (Tipos de erro).

Dependent Variable	(I) Grupo_Profissional	(J) Grupo_Profissional	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
TE_Desvios Foneticos	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	-,23879	,11913	,115
		Terapeuta da Fala	-,43772	,13158	,003
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,23879	,11913	,115
		Terapeuta da Fala	-,19892	,15659	,414
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	,43772	,13158	,003
		Prof. de Educação Especial	,19892	,15659	,414
TE_Desvios Morfo_Sint	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	-,25840	,16273	,254
		Terapeuta da Fala	-,40088	,17973	,049
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,25840	,16273	,254
		Terapeuta da Fala	-,14247	,21390	,784
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	,40088	,17973	,069
		Prof. de Educação Especial	,14247	,21390	,784

Tabela XIX – Resultado do Anova one-way (Causas e origens do erro).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CO_Intrinsecos	Between Groups	1,034	2	,517	5,095	,007
	Within Groups	14,917	147	,101		
	Total	15,951	149			
CO_Extrinsecos	Between Groups	,746	2	,373	2,369	,097
	Within Groups	23,148	147	,157		
	Total	23,894	149			

Tabela XX – Resultado do Tukey (Causas e origens do erro).

Dependent Variable	(I) Grupo_Profissional	(J) Grupo_Profissional	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
CO_Intrinsecos	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	-,13580	,06589	,102
		Terapeuta da Fala	-,20636	,07278	,014
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,13580	,06589	,102
		Terapeuta da Fala	-,07056	,08661	,695
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	,20636	,07278	,014
		Prof. de Educação Especial	,07056	,08661	,695

Tabela XXI – Resultado do Anova one-way (*Feedback*).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
FB_Directo	Between Groups	19,390	2	9,695	12,201	,000
	Within Groups	116,804	147	,795		
	Total	136,193	149			
FB_Indirecto	Between Groups	1,865	2	,933	1,031	,359
	Within Groups	132,975	147	,905		
	Total	134,840	149			
FB_Metalinguistico	Between Groups	,916	2	,458	,314	,731
	Within Groups	214,177	147	1,457		
	Total	215,093	149			
FB_NaoFocado	Between Groups	3,366	2	1,683	1,326	,269
	Within Groups	186,527	147	1,269		
	Total	189,893	149			
FB_Focado	Between Groups	7,421	2	3,711	4,297	,015
	Within Groups	126,952	147	,864		
	Total	134,373	149			
FB_Electronico	Between Groups	3,027	2	1,513	1,040	,356
	Within Groups	213,833	147	1,455		
	Total	216,860	149			

Tabela XXII – Resultado do Tukey (*Feedback*).

Dependent Variable	(I) Grupo_Profissional	(J) Grupo_Profissional	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
FB_Directo	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	,35144	,18438	,141
		Terapeuta da Fala	,99123	,20365	,000
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	-,35144	,18438	,141
		Terapeuta da Fala	,63978	,24236	,025
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	-,99123	,20365	,000
		Prof. de Educação Especial	-,63978	,24236	,025
FB_Focado	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	,56129	,19222	,011
		Terapeuta da Fala	,19167	,21231	,639
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	-,56129	,19222	,011
		Terapeuta da Fala	-,36962	,25267	,312
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	-,19167	,21231	,639
		Prof. de Educação Especial	,36962	,25267	,312

Tabela XXIII – Resultado do Anova one-way (Frequência de actividades).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
FA_EstrategiaCorrectiva	Between Groups	12,942	2	6,471	12,781	,000
	Within Groups	74,426	147	,506		
	Total	87,368	149			
FA_EstrategiaPreventiva	Between Groups	18,907	2	9,453	23,417	,000
	Within Groups	59,342	147	,404		
	Total	78,248	149			
FA_EstrategiaIntegradora	Between Groups	14,941	2	7,471	39,721	,000
	Within Groups	27,648	147	,188		
	Total	42,589	149			
FA_EstrategiaMetalinguis ta	Between Groups	,145	2	,072	,300	,741
	Within Groups	35,473	147	,241		
	Total	35,618	149			

Tabela XXIV – Resultado do Tukey (Frequência de actividades).

Dependent Variable	(I) Grupo_Profissional	(J) Grupo_Profissional	Sig.
FA_EstrategiaCorrectiva	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	,003
		Terapeuta da Fala	,000
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,003
		Terapeuta da Fala	,450
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	,000
		Prof. de Educação Especial	,450
FA_EstrategiaPreventiva	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	,762
		Terapeuta da Fala	,000
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,762
		Terapeuta da Fala	,000
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	,000
		Prof. de Educação Especial	,000
FA_EstrategiaIntegradora	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	,241
		Terapeuta da Fala	,000
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,241
		Terapeuta da Fala	,000
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	,000
		Prof. de Educação Especial	,000

Tabela XXV – Resultado do Anova one-way (Eficácia de actividades).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
EA_EstrategiaCorrectiva	Between Groups	1,201	2	,600	1,166	,314
	Within Groups	75,673	147	,515		
	Total	76,873	149			
EA_EstrategiaPreventiva	Between Groups	5,345	2	2,673	3,901	,022
	Within Groups	100,703	147	,685		
	Total	106,048	149			
EA_EstrategiaIntegradora	Between Groups	1,500	2	,750	3,079	,049
	Within Groups	35,802	147	,244		
	Total	37,302	149			
EA_EstrategiaMetalinguística	Between Groups	,450	2	,225	1,299	,276
	Within Groups	25,464	147	,173		
	Total	25,914	149			

Tabela XXVI – Resultado do Tukey (Eficácia de actividades).

Dependent Variable	(I) Grupo_Profissional	(J) Grupo_Profissional	Mean Difference (I-J)	Sig.
EA_EstrategiaPreventiva	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	-,00611	,999
		Terapeuta da Fala	,51338	,020
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,00611	,999
		Terapeuta da Fala	,51949	,058
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	-,51338	,020
		Prof. de Educação Especial	-,51949	,058
EA_EstrategiaIntegradora	Prof. do 1ºCiclo	Prof. de Educação Especial	-,17716	,195
		Terapeuta da Fala	,15135	,374
	Prof. de Educação Especial	Prof. do 1ºCiclo	,17716	,195
		Terapeuta da Fala	,32852	,041
	Terapeuta da Fala	Prof. do 1ºCiclo	-,15135	,374
		Prof. de Educação Especial	-,32852	,041

Tabela XXVII – Actividades consideradas mais eficazes: referidas em primeiro lugar pelos professores do 1º Ciclo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	13	13,7	13,7	13,7
2,00	4	4,2	4,2	17,9
3,00	2	2,1	2,1	20,0
4,00	2	2,1	2,1	22,1
5,00	2	2,1	2,1	24,2
7,00	1	1,1	1,1	25,3
8,00	13	13,7	13,7	38,9
9,00	18	18,9	18,9	57,9
13,00	1	1,1	1,1	58,9
15,00	3	3,2	3,2	62,1
16,00	4	4,2	4,2	66,3
17,00	1	1,1	1,1	67,4
19,00	5	5,3	5,3	72,6
20,00	3	3,2	3,2	75,8
21,00	9	9,5	9,5	85,3
22,00	5	5,3	5,3	90,5
23,00	1	1,1	1,1	91,6
25,00	8	8,4	8,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	

Tabela XXVIII – Actividades consideradas mais eficazes: referidas em segundo lugar pelos professores do 1º Ciclo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	6,3	6,3	6,3
	2,00	1	1,1	1,1	7,4
	3,00	2	2,1	2,1	9,5
	5,00	2	2,1	2,1	11,6
	7,00	1	1,1	1,1	12,6
	8,00	10	10,5	10,5	23,2
	9,00	13	13,7	13,7	36,8
	11,00	2	2,1	2,1	38,9
	13,00	1	1,1	1,1	40,0
	14,00	3	3,2	3,2	43,2
	15,00	3	3,2	3,2	46,3
	16,00	5	5,3	5,3	51,6
	19,00	4	4,2	4,2	55,8
	20,00	9	9,5	9,5	65,3
	21,00	6	6,3	6,3	71,6
	22,00	13	13,7	13,7	85,3
	23,00	7	7,4	7,4	92,6
	25,00	6	6,3	6,3	98,9
	26,00	1	1,1	1,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Tabela XXIX – Atividades consideradas mais eficazes: referidas em terceiro lugar pelos professores do 1º Ciclo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	6,3	6,3	6,3
	3,00	1	1,1	1,1	7,4
	5,00	2	2,1	2,1	9,5
	6,00	3	3,2	3,2	12,6
	7,00	1	1,1	1,1	13,7
	8,00	6	6,3	6,3	20,0
	9,00	7	7,4	7,4	27,4
	11,00	6	6,3	6,3	33,7
	14,00	4	4,2	4,2	37,9
	15,00	2	2,1	2,1	40,0
	16,00	12	12,6	12,6	52,6
	17,00	1	1,1	1,1	53,7
	19,00	6	6,3	6,3	60,0
	20,00	5	5,3	5,3	65,3
	21,00	8	8,4	8,4	73,7
	22,00	9	9,5	9,5	83,2
	23,00	7	7,4	7,4	90,5
	24,00	4	4,2	4,2	94,7
	25,00	3	3,2	3,2	97,9
	26,00	2	2,1	2,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Tabela XXX – Atividades consideradas mais eficazes: referidas em primeiro lugar pelos professores de Educação Especial.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	6,5	6,5	6,5
	2,00	1	3,2	3,2	9,7
	5,00	2	6,5	6,5	16,1
	7,00	2	6,5	6,5	22,6
	8,00	5	16,1	16,1	38,7
	11,00	1	3,2	3,2	41,9
	13,00	1	3,2	3,2	45,2
	15,00	1	3,2	3,2	48,4
	16,00	1	3,2	3,2	51,6
	21,00	10	32,3	32,3	83,9
	22,00	2	6,5	6,5	90,3
	24,00	2	6,5	6,5	96,8
	26,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Tabela XXXI – Atividades consideradas mais eficazes: referidas em segundo lugar pelos professores de Educação Especial.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	6,5	6,5	6,5
4,00	2	6,5	6,5	12,9
5,00	1	3,2	3,2	16,1
6,00	1	3,2	3,2	19,4
8,00	2	6,5	6,5	25,8
9,00	1	3,2	3,2	29,0
14,00	3	9,7	9,7	38,7
15,00	3	9,7	9,7	48,4
16,00	6	19,4	19,4	67,7
19,00	3	9,7	9,7	77,4
21,00	2	6,5	6,5	83,9
22,00	1	3,2	3,2	87,1
23,00	4	12,9	12,9	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Tabela XXXII – Atividades consideradas mais eficazes: referidas em terceiro lugar pelos professores de Educação Especial.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9,00	3	9,7	9,7	9,7
11,00	1	3,2	3,2	12,9
13,00	2	6,5	6,5	19,4
14,00	2	6,5	6,5	25,8
15,00	6	19,4	19,4	45,2
16,00	5	16,1	16,1	61,3
18,00	1	3,2	3,2	64,5
19,00	1	3,2	3,2	67,7
20,00	1	3,2	3,2	71,0
21,00	4	12,9	12,9	83,9
22,00	2	6,5	6,5	90,3
24,00	1	3,2	3,2	93,5
25,00	1	3,2	3,2	96,8
26,00	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Tabela XXXIII – Atividades consideradas mais eficazes: referidas em primeiro lugar pelos terapeutas da fala.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	12,5	12,5	12,5
5,00	1	4,2	4,2	16,7
8,00	2	8,3	8,3	25,0
9,00	1	4,2	4,2	29,2
15,00	1	4,2	4,2	33,3
16,00	2	8,3	8,3	41,7
21,00	14	58,3	58,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Tabela XXXIV – Atividades consideradas mais eficazes: referidas em segundo lugar pelos terapeutas da fala.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4,00	1	4,2	4,2	4,2
7,00	1	4,2	4,2	8,3
9,00	1	4,2	4,2	12,5
14,00	3	12,5	12,5	25,0
15,00	1	4,2	4,2	29,2
16,00	6	25,0	25,0	54,2
18,00	6	25,0	25,0	79,2
19,00	1	4,2	4,2	83,3
20,00	1	4,2	4,2	87,5
21,00	3	12,5	12,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Tabela XXXV – Atividades consideradas mais eficazes: referidas em terceiro lugar pelos terapeutas da fala.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5,00	4	16,7	16,7	16,7
14,00	2	8,3	8,3	25,0
15,00	2	8,3	8,3	33,3
16,00	4	16,7	16,7	50,0
17,00	1	4,2	4,2	54,2
18,00	1	4,2	4,2	58,3
19,00	4	16,7	16,7	75,0
21,00	3	12,5	12,5	87,5
23,00	1	4,2	4,2	91,7
26,00	2	8,3	8,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

**ANEXO VIII: CRONOGRAMA DO PROJECTO DE
INVESTIGAÇÃO**

Cronograma do Projecto de Investigação

[illegible]